

Fürnrohr, Walter [Hrsg.]

**Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer. Ergebnisse e.
Internat. Kolloquiums über Fragen d. Geschichtsdidaktik in d. Akad. für
Polit. Bildung, Tutzing vom 12. bis 16.3.1982**

Dortmund : Brockmeyer 1984, V, 291 S. S. - (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Fürnrohr, Walter [Hrsg.]: Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer. Ergebnisse e. Internat. Kolloquiums über Fragen d. Geschichtsdidaktik in d. Akad. für Polit. Bildung, Tutzing vom 12. bis 16.3.1982. Dortmund : Brockmeyer 1984, V, 291 S. S. - (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48858 - DOI: 10.25656/01:4885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48858>

<https://doi.org/10.25656/01:4885>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte
und zur
historischen Didaktik**

Band 5

**DIE WELT DES ISLAMS
IM GESCHICHTSUNTERRICHT DER EUROPÄER**

**herausgegeben von
WALTER FÜRNROHR**



Dortmund 1984

**Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte
und zur
historischen Didaktik**

Herausgegeben von Klaus Goebel und Hans Georg Kirchhoff

Band 5

**DIE WELT DES ISLAMS
IM GESCHICHTSUNTERRICHT DER EUROPÄER**

**herausgegeben von
WALTER FÜRNROHR**

im Auftrag der

INTERNATIONALEN GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK und in Zusammenarbeit mit
„ISLAM UND DER WESTEN“, Deutschland

Ergebnisse eines internationalen Kolloquiums über Fragen
der Geschichtsdidaktik in der Akademie für politische Bildung
Tutzing vom 12. bis 16. 3. 1982

Dortmund 1984

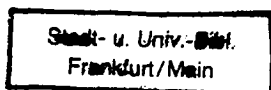
Dortmunder Gesellschaft für Schulgeschichte e.V.
Wittheniusweg 5
4600 Dortmund 41

Prof. Dr. Klaus Goebel / Prof. Dr. Hans Georg Kirchhoff
Forschungsstelle Schulgeschichte
Universität Dortmund, Abt. 15
Postfach 50 05 00
4600 Dortmund 50

Prof. Dr. Walter Fürnrohr
Lärchenstraße 19
8035 Gauting

ISBN 3-924118-06-X

Alle Rechte beim Herausgeber



INHALT

I. Einleitung:

Walter Fürnrohr	Der Islam im Geschichtsunterricht der Europäer	1
-----------------	--	---

II. Kulturbeggnung einst und jetzt:

Werner Ende	1. Muslime über Europa und die Europäer. Aus der älteren muslimischen Reiseliteratur	22
Erdmute Heller	2. Magische Welt der Harems und Despoten: wie der Westen viele Jahrhunderte lang die Lebensform des Orients gesehen hat	38
Reinhard Schulze	3. Islamische Kultur im 19. Jahrhundert	46
Abdollah Alavi	4. Migration - ein internationales Problem. Integration und Reintegration unter besonderer Berücksichtigung der Muslime in der Bundesrepublik Deutschland	70

III. Der islamische Kulturkreis im europäischen Geschichtsunterricht:

Länderberichte:

Charles Hannam	1. Geschichtsunterricht und das Problem des Vorurteils	86
Trevor John	2. Unterricht über islamische Geschichte in englischen Schulen	91
Ben Smulders	3. Die Behandlung des islamischen Kulturkreises im niederländischen Geschichtsunterricht	101
Raphaël de Keyser und Urbain Vermeulen	4. Der Islam im belgischen Geschichtsunterricht	114
André Laronde	5. Der Islam im französischen Geschichtsunterricht	125
Adriano Gallia	6. Die Darstellung der Geschichte der islamischen Welt in der gymnasialen Oberstufe in Italien	132
Boris Schneider	7. Die islamischen Länder im Unterricht der Schulen in der Schweiz	138
Mohamed Zaiane	8. Islamische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern	141

IV

Jutta de Jong und Martin Strohmeier	9. Geschichte und Integration: Ein Vergleich der in türkischen, griechischen und deut- schen Schulbüchern vermittelten Geschichts- bilder und ihre Auswirkungen auf die Inte- grationsbemühungen	160
Otto Szabolcs und Erwin Vladár	10. Die islamischen Länder im ungarischen Ge- schichtsunterricht	173
Jerzy Centowski	11. Die islamischen Länder im Geschichtsunter- richt in Polen	184
Sven S. Jensen	12. Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht der dänischen Volksschule (folkeskole) - unter be- sonderer Berücksichtigung des Islams	188
Magne Angvik	13. Islamische Geschichte im norwegischen Pflichtunterricht	192
Christian Laville	14. Der Islam im Geschichtsunterricht in Kanada	204
Henri Moniot, Walter Flörnrohr und Hans-J. von der Ohe	15. Aus den Diskussionen der Tagungsteilnehmer	211

IV. Anregungen für die Unterrichtspraxis:

Ben Smulders	1. Der Islam (Schulbuchauszug)	217
Walter Flörnrohr	2. Die Kreuzzüge - Begegnung zweier Welten (Unterrichtsskizze)	235
Raphael de Keyser	3. Die Islamwelt in der Neuzeit (Unterrichts- skizze)	245
Trevor John	4. Das Osmanische Reich und der Aufstieg der heutigen Türkei (ein Lehrmodell)	251
Hans Georg Kirchhoff	5. Islamische Frühgeschichte in einem neuen Schulgeschichtsbuch	261
Johannes Lähnemann und Walter Flörnrohr	6. Vorschlag zur interfakultativen Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht	266
Karl Pellens	7. Die islamische Welt als Partner?	271

V. Auswahlbibliographie:

Karl Pellens und Werner Ende	Literatur zur Geschichte des Islams, der isla- mischen Welt und deren Berücksichtigung im europäischen Geschichtsunterricht	282
---------------------------------	---	-----

Vorwort

In Zusammenarbeit mit der AKADEMIE FÜR POLITISCHE BILDUNG TUTZING sowie mit der Organisation "ISLAM UND DER WESTEN", Deutschland, hat die INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK 1982 in der Akademie in Tutzing zum vierten Male ein internationales Kolloquium über Fragen der Geschichtsdidaktik durchgeführt, an dem sich 45 Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, in erster Linie Geschichtsdidaktiker, aber auch Ministerialbeamte und Journalisten, beteiligten. Die Teilnehmer kamen aus 16 Ländern in vier Erdteilen, was dem Ertrag der Tagung in besonderer Weise zugute kam, weil es in Fortführung der Thematik des dritten internationalen Kolloquiums (1980) über Fragen der Dritten Welt im Geschichtsunterricht nunmehr im Jahre 1982 um den Islam ging.

Unter Leitung des Akademiedirektors Professor Dr. Manfred Hättich und des Unterzeichneten als Vorsitzenden der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik versammelten sich die Tagungsgäste zu Vorträgen und Diskussionen, die in den drei Sprachen des Kolloquiums: Deutsch, Englisch und Französisch, gehalten wurden. Die überarbeiteten Referate werden mit Rücksicht auf die Verwendbarkeit dieses Bandes hier in deutscher Sprache vorgelegt.

Nach der Einführung, die das gesamte Unternehmen näher vorstellt, möchte der sachwissenschaftlich ausgerichtete Teil (II) dieses Buches dem Leser Lust machen zu intensiverer Beschäftigung mit der islamischen Welt anhand von wissenschaftlich zuverlässigen Quellenpublikationen und Darstellungen. Der III. Teil bringt kritische Berichte aus den Teilnehmerländern: über Lehrpläne, Lehrbücher und Unterricht. Der folgende Teil möchte unterrichtspraktische Anregungen vermitteln, und zwar aus vier verschiedenen Ländern. Wer für bestimmte Zwecke weitere Literatur über den Islam sucht, findet eine sorgfältig ausgewählte Bibliographie am Ende des Bandes.

Der Dank des Herausgebers gilt allen, die zum Erfolg der Tagung und zur Publikation beigetragen haben, insbesondere auch der Universität Erlangen-Nürnberg für einen namhaften Druckkostenzuschuß.

1. Einleitung

DER ISLAM IM GESCHICHTSUNTERRICHT DER EUROPÄER EIN DIDAKTISCHES PROBLEM

Walter Fürnrohr

1. Schule und Verhaltensänderung: das Verhältnis der Europäer zu den "andern"

Kulturbegegnungen hat es in der Geschichte immer gegeben und es gibt sie heute mehr denn je. Die Begegnung zwischen dem nach wie vor stark vom Christentum geprägten europäischen und dem islamischen Kulturkreis gehört jedenfalls für uns Europäer von heute zu den wichtigsten Kulturbegegnungen. Wer für Schule, für Unterricht in einem Fach wie Geschichte und für Lehrerbildung verantwortlich ist, hat seinen Teil dazu beizutragen, daß diese Kulturbegegnung nicht zu Konflikten, zu Machtproben oder gar zu Gewaltanwendung führt, sondern zu friedlichem und verständnisvollem Übereinkommen, das beiden Seiten nützt und hilft.

Nötig ist eine Änderung unseres Verhaltens im Zusammenhang mit einer Änderung unseres Bewußtseins ¹⁾: Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen aus und in uns fremden Kulturregionen, besonders gegenüber farbigen Menschen, Achtung vor ihrer Menschenwürde, Hilfsbereitschaft und Solidarität ihnen gegenüber bis zum Verzicht auf Ausübung wirtschaftlicher und politischer Macht und bis zu einer gewissen persönlichen Opferbereitschaft, ohne die den Menschen in den Entwicklungsländern kaum nachhaltig geholfen werden kann.

Die Änderung des realen Lebens beginnt aber im kleinen: damit, daß man einen farbigen Untermieter nimmt zu den gleichen Bedingungen, wie sie ein Landsmann erhält, daß man ein Mädchen nicht deshalb verachtet, weil es mit einem Farbigen befreundet ist usw., also Bewußtseins- und Verhaltensänderungen im täglichen Leben, die nicht mit erhobenem Zeigefinger gelehrt werden können als Lehrstoffe dieses oder jenes Unterrichtsfaches, die vielmehr von uns allen gelebt werden müssen, so daß sie der nachwachsenden Generation zur Selbstverständlichkeit werden. Unterricht hat in dieser Beziehung nur eine stützende Funktion.

Diese Funktion ist aber gerade im Hinblick auf Erziehungsziele, wie etwa die Änderung von Einstellungen und im Hinblick auf affektive Lernziele von großer Bedeutung. Vorurteile und verständnislose Urteile hängen häufig mit unzutreffenden Vorstellungen zusammen, die nicht selten einen pseudowissenschaftlichen Überbau besitzen, der intensiver sachlicher Beschäftigung mit dem Thema nicht standhält. In primitiver Weise artikuliert, heißt es da: Farbige seien schmutzig, faul und unzuverlässig, gewalttätig und grausam ... Aber auch Europäer mit einem beachtlichen Bildungsstand beobachten geringere wirtschaftliche Leistungen und schließen auf Mangel an Tüchtigkeit. Sie diagnostizieren kulturelle Stagnation und vielfach politische Machtlosigkeit und suchen sich all das zu erklären.

Das übelste Beispiel für einen "pseudowissenschaftlichen Überbau" in solchen Begründungszusammenhängen bietet die zum Glück heute weithin auf der Welt als überholt geltende Rassentheorie: Ihr zufolge handele es sich eben um Menschen von niedrigerer Rasse. Wir wissen, daß allein die nationalsozialistische Rassenlehre ein umfangreiches System war, anspruchsvoll wissenschaftlich aufgeputzt, in Wahrheit aber auf höchst unwissenschaftlichen Grundannahmen, besser Voreingenommenheiten, beruhte und nicht nur wissenschaftlich unhaltbar, sondern obendrein menschenunwürdig und verbrecherisch war. Daneben gibt es aber auch pseudowissenschaftlichen Überbau von anderer Art: Farbige hätten eben einen geringeren Intelligenzquotienten; oder auch die religiöse Erklärung: zum Islam gehöre der Heilige Krieg gegen Ungläubige und damit die gewaltsame Ausbreitung des Glaubens an Mohammed.

Mitunter werden Klima und Landschaft bemüht, auch die geographische Lage (man spricht dann nicht selten von "Geopolitik").

So wird behauptet: In der erschlaffenden tropischen Hitze seien hohe Kulturleistungen unmöglich. Man vergleiche dagegen die Ruinen von Angkor in Hinterindien, das indianische Mayareich auf Yukatan, das Inkareich in Peru und das Reich der Tolteken und Azteken in Mexiko; die zentralafrikanischen Reiche von Ghana, Mali, Songhai und Benin oder die Ruinen im südarabischen Hadramaut ... Wären die Menschen in den Tropen wirklich nicht zu höheren Kulturleistungen fähig, so dürfte es all das in der Geschichte nie gegeben haben.

Zum Glück werden unkritisch übernommene Maßstäbe fragwürdig. Der auffallende Mangel an Wirtschaftsgesinnung und Tüchtigkeit (im neuzeitlich europäischen Sinne) etwa bei den "primitiven" nordamerikanischen Indianern, erscheint in völlig anderem Lichte, seit wir gewahr geworden sind, wie sehr unsere effiziente europäisch-amerikanische Wirtschaft unsere natürlichen Lebensgrundlagen beeinträchtigt, ja teilweise zerstört hat: Die nachdenklich gewordenen Europäer sprechen kein hochmütiges Verdikt mehr, sondern äußern verständnisvollen Respekt und beinahe Bewunderung für die Worte des Indianerhäuptlings Seattle (1855):

"Jeder Teil dieser Erde ist meinem Volk heilig ...

Wir sind ein Teil der Erde, und sie ist ein Teil von uns. Die duftenden Blumen sind unsere Schwestern, die Rehe, das Pferd, der große Adler - sind unsere Brüder...

Die Flüsse sind unsere Brüder ...

Wir wissen, daß der weiße Mann unsere Art nicht versteht... er behandelt seine Mutter, die Erde, und seinen Bruder, den Himmel, wie Dinge zum Kaufen und Plündern, zum Verkaufen wie Schafe oder glänzende Perlen."²⁾

Ein Prozeß des Umdenkens hat offenbar eingesetzt. Wir werden auf der ganzen Linie die überkommenen Vorstellungen auf ihre Haltbarkeit hin überprüfen müssen. Wir fordern intensive sachliche Beschäftigung mit den Menschen anderer Kulturen. Sachlich steht hier für objektiv, und Objektivität ist leichter gefordert als realisiert. Ja, eine absolute Objektivität gibt es für Menschen überhaupt nicht, sie ist ein immer nur näherungsweise erreichbares Ideal, eine "regulative Idee" (wie Nipperdey sagt), als solche aber unverzichtbar. Sie verlangt vom einzelnen Wahrhaftigkeit, das heißt seinen subjektiven Willen, nach bestem Wissen und Gewissen einen Beitrag

zur Wahrheitsfindung zu leisten. Dabei ist uns wohl bekannt, daß schon in der Stoffauswahl und im Wortgebrauch eine bestimmte Auffassung und damit auch eine Wertung der Verhältnisse und Ereignisse gegeben wird, mit denen sich Schulunterricht ganz allgemein und Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht im besonderen befassen.

Es gilt jedenfalls, mit Behutsamkeit an die Thematik heranzugehen und sich ehrlich um das Verstehen der jeweils anderen Menschen und ihrer Lebensart zu bemühen.

2. Der Islam im Geschichtsunterricht der Europäer - eine Bestandsaufnahme

Geschichtsunterricht stellt nicht den archimedischen Punkt dar, von dem aus die Wirklichkeit in wünschenswerter Weise gewandelt werden kann; wer sich für Unterricht in diesem Fach verantwortlich fühlt, muß aber fragen, was der Geschichtsunterricht an Kenntnissen vermittelt hat über die Länder und die Menschen der Dritten Welt; ob er Vorurteile berichtigt und Brücken des Verständnisses geschlagen hat; was in diesem Sinne über das Bisherige hinaus getan werden kann, an welchen Stellen des Curriculums und in welcher Art und Weise; auch in welchen Fächern noch vom Islam die Rede ist und in welchem Sinne.

Auf die Frage, was der Geschichtsunterricht an Erkenntnissen vermittelt hat über die Länder und Menschen der Dritten Welt, speziell des islamischen Kulturkreises, muß zunächst - leider - festgestellt werden, daß die Ausbeute gering ist: In den Lehrplänen und Lehrmitteln der Schulen finden sich (mit Abweichungen in der Zielsetzung und Inhaltsauswahl) in der Sekundarstufe I folgende einschlägige Themen:

- a) Mohammed und der Islam in seiner Entstehungs- und Ausbreitungsphase (6. bis 8. Jahrhundert) bis zur Schlacht von Tours und Poitiers 732.
- b) Die Kreuzzüge des hohen Mittelalters durchaus nicht nur als kriegs-[/]erisches Ereignis, sondern auch und gerade als religiöses Ereignis mit erheblichen wirtschaftlichen und kulturellen Neben- bzw. Folgewirkungen.
- c) Nach langer Pause, in der allenfalls auf die türkische Eroberung von Byzanz (meist recht kurz) eingegangen wird, erscheinen die "Türken vor Wien" (schon 1530, vor allem aber) 1683 und ihre Zurückdrängung

nach dem Südosten in den folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten bis hin zum Freiheitskampf der Griechen, der nicht im unmittelbaren Zusammenhang hiermit steht.

Der islamische Kulturraum wird zwar tangiert durch Napoleons Expedition nach Ägypten, die aber grundsätzlich in ihrer Bedeutung für Europa, für die Auseinandersetzung zwischen Frankreich und Großbritannien interpretiert wird, nicht in ihrer Bedeutung für die islamische Welt.

Im 19./20. Jahrhundert erwähnt man im Geschichtsunterricht vielfach dann auch den Bau des Suez-Kanals und seinen Übergang in britischen Besitz, Englands Besitzergreifung von Ägypten und sein Vordringen in den Sudan (Faschoda!) sowie Frankreichs Übergreifen auf Algerien, später auf Tunis und die Durchdringung Marokkos, zuweilen auch noch das deutsche Bagdad-Bahn-Projekt - immer sind dabei die europäischen Mächte die Handelnden, die islamischen Länder diejenigen, die die europäische Expansion über sich ergehen lassen, mit anderen Worten, die Objekte der Geschichte.

Aufs Ganze gesehen, treten im Geschichtsunterricht bislang leider Kampf, Krieg und Gewaltanwendung als beherrschendes Element in der Auseinandersetzung zwischen dem Islam und dem (mehr oder weniger europäischen) Christentum hervor:

- das Ringen um das byzantinische Reich und nach dessen Untergang um Südosteuropa bis zum Kampf um Wien mit der nachfolgenden Gegenoffensive;
- die Eroberung Spaniens mit dem Vorstoß bis an die Loire und die Reconquista (bis 1492);
- die Kreuzzüge 1096 bis 1270;
- die Auseinandersetzung im Mittelmeer und auf den Inseln mit den "Sarazenen" über Lepanto 1571 hinaus bis ins 17./18. Jahrhundert;
- der Freiheitskampf der Griechen seit 1827 und später der anderen Balkanvölker.

Von beiden Seiten war es jeweils ein "Heiliger Krieg"! Der Geschichtsunterricht ist bisher leider vorwiegend hierauf fixiert, in Wortwahl und Auswahl der Beispiele. Ähnlich ist das beim Nahostkonflikt seit 1947. Nur sind die Kontrahenten der Muslime nun die Israelis.

Durchaus erwähnt wird daneben im Geschichtsunterricht und natürlich auch in den Geschichtslehrbüchern der wirtschaftliche und kulturelle Austausch, eigentlich aber nur im Mittelalter und in der Frühneuzeit. Seit dem 18. Jahrhundert erscheint die islamische Welt in Lehrplänen und Lehrbüchern im wirtschaftlichen und kulturellen Bereich ebenso als Objekt europäischer Überfremdung und Durchdringung wie im politisch-militärischen Bereich. Von innerislamischer Reaktion auf die europäische Expansion ist noch kaum etwas zu finden. Die Ansätze zu einem neuen Ausgleich und Austausch auf wirtschaftlichem, politischem und kulturellem Gebiet zwischen Europa und der islamischen Welt in unserem gegenwärtigen Jahrhundert finden sich vorläufig noch eher in Erdkunde und Sozialkunde als im Geschichtsunterricht, wohin sie aber nicht weniger gehören (s.u.).

3. Der Islam im zukünftigen Geschichtsunterricht der Europäer - ein Vorschlag

V Als eine Grundforderung an modernen Geschichtsunterricht gilt heute Multiperspektivität. Zustände und Ereignisse sind grundsätzlich auch aus der Sicht des anderen, des einstigen Gegners, zu betrachten. Es ist also kontroverses historisches Material bereitzustellen. Da auf diese Weise die Präsentation der Geschichte aus dem Blickwinkel des Schülers leicht den Charakter eines Streitgespräches annimmt, bei dem man sich grundsätzlich auf die eine, auf die andere Seite oder auch sozusagen neutral zwischen beide stellen kann, erscheint es günstiger, auch die Unbeteiligten von einst zu Wort kommen zu lassen, also wirklich mehrere, im Idealfall viele verschiedene Sichtweisen in den Unterricht einzubringen, um den Schüler zu provozieren, daß er sich in Auseinandersetzung mit diesem vielfältigen Angebot seine eigene Meinung bildet.

Neben den Sichtweisen kommt es im Unterricht sehr wesentlich auf die Art der Darstellung der Geschichte oder vielleicht besser auf die Art ihrer Präsentation an. Moderner Geschichtsunterricht verzichtet, wo immer es möglich ist, auf Darstellung, legt dem Schüler lieber historische Materialien, besonders Geschichtsquellen, vor und läßt ihn daran arbeiten. Der Schüler selbst soll die verschiedenen Sach-, Bild- und Textquellen kritisch auswerten und sich so sein persönliches Geschichtsbild - nicht ein verordnetes und vom Lehrer perfekt geliefertes Geschichtsbild erarbeiten. Das erfordert natürlich entsprechend geeignete Materialien, besonders Quellensammlungen, die gerade für den interkulturellen Bereich

häufig noch fehlen. Es liegt nahe, die Zusammenarbeit deutscher Historiker und Geschichtslehrer mit den Spezialisten aus anderen Kulturkreisen zu wünschen.

Wir können die islamische Welt von Marokko bis Malaysia nicht als eine monolithische Einheit sehen, sondern müssen sie in ihrer inneren Differenziertheit in bestimmten Teilbereichen erfassen.

- a) Da hebt sich einmal der Ursprungsraum des Islams, die arabische Halbinsel heraus, die sich am ehesten mit den nordafrikanischen Ländern zusammenfassen läßt, wobei gerade wir Historiker uns bewußt sein wollen, daß dieser muslimische Maghreb einst zu den Pyrenäen reichte.
- b) Daneben erscheint die Türkei als ein relativ geschlossener Raum, der aber, abgesehen von seiner einstigen Ausdehnung über den soeben genannten Ursprungsraum des Islams hinweg, durch seine einstige Ausdehnung in nordwestlicher Richtung bis an die Grenzen Österreichs im gesamten Südosten Europas seine Spuren hinterlassen hat.
- c) Der schiitische Iran ist von seiner Religion wie von seiner historischen Tradition her ein weitgehend selbständiges, zur Zeit wieder einmal recht problematisches, Glied der islamischen Welt.
- d) Bei allen Divergenzen im einzelnen sind die östlich bzw. südöstlich des Irans gelegenen islamisch geprägten Staaten von Pakistan bis Indonesien in gewisser Weise wiederum ein Bereich für sich.
- e) Die islamische "Diaspora": Muslime (meist als Minderheiten) in anderen Räumen (Afrika, jetzt auch bei uns!).

Wir sollten die gemeinsamen Merkmale der islamischen Länder deutlich herausstellen, ohne ihre innere Unterschiedlichkeit zu übersehen: Einheit und innere Vielfalt, beides ist wichtig und muß hinreichend berücksichtigt werden, nicht nur in Expertendiskussionen, auch im Unterricht an den Schulen.

Im Geschichtsunterricht stehen die lokal-regionale, die nationale, die europäische und die universalhistorische Perspektive gleichberechtigt nebeneinander und bedingen sich bis zu einem gewissen Grade gegenseitig, wenn eine ausgewogene Gesamtschau und ein verantwortbares historisches Urteil zustande kommen sollen. Ebenso bedürfen die nationale, auch die

europäische Identität, der Identitäten in den kleineren Bereichen wie der weltweiten kosmopolitischen Identität, damit sie in solch einem System von Identitäten, und das heißt von Bindungen, ihrer möglichen Aggressivität beraubt werden, damit - positiv gesprochen - eine ausgewogene Einstellung zu den historischen Phänomenen, aber auch zu den gegenwärtigen Ereignissen und Zuständen und den sie gestaltenden und von ihnen betroffenen Menschen möglich wird. Dabei geht es freilich nicht allein um geographische Räume, sondern um Kulturräume - und das heißt auch Verbreitungsgebiete bestimmter Religionen -, so daß also nicht nur von Verbundenheit mit Landschaften die Rede ist, sondern auch von Vertrautheit und Verbundenheit mit kulturellen Einheiten wie historisch gewachsenen Stämmen oder Nationalitäten und auch Religionsgemeinschaften.

Sind Minderheiten vorhanden, so wird solch ein Geschichtsunterricht zu einem Angebot, sich im verständnisvollen interkulturellen Vergleich mit der Umgebung, in der man nun einmal lebt, der eigenen Identität zu versichern und mehr Verständnis zu gewinnen für die Identität, und das heißt für die Wesensart der Mitmenschen, seien das nun die Angehörigen der Mehrheit oder der Minderheit. Dabei möchte ich deutlich feststellen, daß es für uns Geschichtsdidaktiker eine unkritisch übernommene Identität auch im Unterricht deutscher Lehrer an deutschen Schulen ausschließlich für deutsche Schüler nicht gibt, sondern nur Angebote. Die Entscheidung für den Zugriff bleibt bei jedem einzelnen Schüler.

Was ist nun gemeint, wenn wir auf die emotionale Komponente im Geschichtsunterricht hinweisen? Mit Sympathie das Verwandte erkennen (beim Islam den Monotheismus, die Hochkultur, den Ursprung vieler Dinge, die uns wertvoll sind; in gewisser Weise den Partner von einst und jetzt); Toleranz gegenüber Fremdartigem; Respekt vor Leistung, vielleicht auch vor Haltung; zum mindesten auch die allgemeinemenschliche Solidarität und Identität (s.u.).

Als Konsequenz aus unserer Bestandsaufnahme, worüber im Geschichtsunterricht bisher tatsächlich unterrichtet wird, ergibt sich klar, daß wir im Unterricht Kampf, Krieg und Gewaltanwendung nicht mehr betonen, sondern zurücktreten lassen sollen zugunsten anderer Tatsachen der Begegnung beider Kulturen in der Vergangenheit.

Viel zu wenig ist z.B. bei uns bekannt, daß die Muslime sich den Christen gegenüber meist duldsamer verhielten als umgekehrt die Christen gegenüber den Muslimen. Christen gingen besonders nach militärischen Erfolgen oft mit brutaler Gewalt gegenüber Muslimen vor, etwa bei dem Massaker nach der Eroberung Jerusalems 1099, auch bei den gewaltsamen Bekehrungen nach der Rückeroberung Spaniens. Demgegenüber wurden Christen von Muslimen nicht mit Gewalt bekehrt, mußten aber (im Gegensatz zu den rechtläubigen Muslimen) Steuern bezahlen. Auch konnten Christen im Machtbereich des Islams ihre Religion mehr oder weniger ungehindert ausüben. Schließlich kennt der Islam keine Inquisition (aber ähnliche Erscheinungen; vgl. die derzeitigen Gerichtsverfahren im Iran!).

Zwar wäre es verfehlt, in all diesen Fällen bereits von Toleranz zu sprechen - Toleranz im strengen Wortsinne gibt es erst seit der Aufklärung, also seit dem 17./18. Jahrhundert -, die Muslime zeigten aber den Christen gegenüber ein gewisses Entgegenkommen bzw. Verständnis, das sich aus dem Islam erklären läßt. Christus gilt den Muslimen als Vorläufer des Propheten Mohammed, demgemäß können Christen auch in den Himmel der Muslime kommen.

Was den kulturellen Austausch betrifft, haben wir oben bereits angedeutet, daß besonders beim 18./19. Jahrhundert, jener Zeit, in der die islamische Kultur Europa gegenüber in die Defensive geraten ist, der Geschichtsunterricht auf die innerislamische Reaktion aufmerksam machen muß: Da gab es neben der Anpassung an europäische Art und neben der mehr oder weniger gleichgültigen Beharrung auch politisch-militärischen und besonders geistigen Widerstand, d. h. Ansätze zur muslimischen Selbstbesinnung und Formation von Gegenkräften. Von hier gehen die islamischen Potenzen unseres Jahrhunderts aus, die heute der europäischen Zivilisation mit dem prinzipiellen Anspruch auf Gleichwertigkeit entgegentreten. Der Nahe Osten hat eine mindestens ebenso erregende Zeitgeschichte wie wir Mitteleuropäer! Wir können uns nicht länger erlauben, all das aus unserem Geschichtsunterricht auszuklammern.

4. Kooperativer Unterricht

Es geht um eine Aufgabe für mehrere Fächer: Fragen wir, ob und wie man zusammenarbeiten, also kooperieren kann.

Ein Blick seitwärts auf ein Symposium ³⁾, das von der Religionspädagogik ausging, bietet Anregungen. So stellte Angermeyer zum Thema "Islam im christlichen Religionsunterricht" die Forderung nach "Information über Kulturen und Religionen anderer Völker in Geschichte und Gegenwart (in verschiedenen Unterrichtsfächern)", und er verlangt von den Beteiligten - das dürften vor allem die Lehrer und die Schüler sein - bereit und fähig zu sein zum Verstehen des Unbekannten. Nach Tworuschka kommt es darauf an, "die komplexe Größe 'Islam' interdisziplinär zu bearbeiten". Er untersucht anhand von Schulbüchern, was auf diesem Gebiet bisher geschehen ist. Sein Grobziel freilich: die "interkulturelle Kommunikationsfähigkeit", greift wohl nicht weit genug. Mit Angermeyer u.a. verlangen wir darüber hinaus ein möglichst weitgehendes Verstehen der anderen Kulturen. Es steht außer Zweifel, daß diese Forderung, angesichts rund zweier Millionen Muslime, in unserem Lande in ganz besonderer Weise für den Islam gilt.

Ein Blick auf Johannes Lähnemanns Aufsatz "Muslime und deutsche Schule" offenbart sehr konkrete Erwartungen gegenüber den Schulfächern, insbesondere auch gegenüber dem Geschichtsunterricht: Lähnemann schreibt von der "Einbeziehung kulturübergreifender Elemente in den deutschen Schulunterricht" und erklärt mit Recht, daß "die Begegnungsarbeit nicht vom Religionsunterricht allein geleistet werden kann". Aus der Perspektive des Geschichtsdidaktikers heißt das, daß Verantwortliche im Bereich des Religionsunterrichts auf die Muslime zugehen und dabei von uns Kooperation erwarten. Lähnemann ist überzeugt, "Kenntnisse über die Geschichte der Religionen und Kulturen, über die Lebensformen in den verschiedenen Ländern, über wirtschaftlich/politische Strukturen verlangen eine Beteiligung insbesondere solcher Fächer wie Geschichte, Geographie, Sozial- und Gemeinschaftskunde". Energisch fordert er darum, "die Lehrpläne der Fächer arbeitsteilig und kooperativ so zu entwickeln, daß z.B. ein hinreichend differenziertes Bild vom islamischen Kulturerbe, vor der nachkolonialen Situation im Nahen Osten etc. entstehen kann", ⁴⁾ und als Voraussetzung für einen entsprechenden Unterricht verlangt er hierauf abzielende Studienangebote in der deutschen Lehrerbildung in verschiedenen Studienfächern, an erster Stelle wiederum genannt Geschichte.

Angesichts der berechtigten Wünsche, die von verschiedenen Seiten vorgebracht werden, liegt es nahe, mehr Zeit für diese Thematik innerhalb des Geschichtsunterrichts zu fordern. So gewiß nun dem islamischen Kulturkreis im Rahmen des Geschichtsunterrichts wie allen wichtigen Themen der Weltgeschichte ein angemessener Raum zugebilligt werden muß, so geht es hier doch nicht in erster Linie um eine quantitative Ausweitung - "mehr Stunden ..." -, sondern wie wir oben dargelegt haben, um etwas Qualitatives: um die Auswahl der Lehrinhalte, um die Sichtweise, die Art der Darstellung bzw. die emotionale Komponente der Beschäftigung mit dem Gegenstand; und wenn der Raum, den außereuropäische Kulturen im Geschichtsunterricht bisher einnehmen, angesichts der stofflichen Überladenheit dieses Unterrichtsfaches wohl nicht erheblich ausgeweitet werden kann, dann erst recht.

5. **Vorstellung der Beiträge**

Der vorliegende Band soll eine Hilfe zu gezielter Verbesserung des Geschichtsunterrichts geben: Er bietet zunächst in fünf Aufsätzen eine Information zum Thema Kulturbegegnung einst und jetzt. Werner Ende hat dazu die ältere muslimische Reiseliteratur durchgesehen und einige markante Stellen ausgewählt, so daß wir das seltene Vergnügen haben, unser Mittelalter und damit die Welt unserer Vorfahren einmal aus dem Blickwinkel außereuropäischer Beobachter kennenzulernen. Natürlich sind die Urteile, die hier ausgesprochen werden oder unausgesprochen in Wortwahl und Kommentar stecken, nicht immer objektiv. Subjektivität und mehr noch durchgehende Voreingenommenheit begegnen uns aber mindestens ebenso, ja noch um einiges verstärkt, sobald wir mit Erdmute Heller die europäischen Klischeevorstellungen Revue passieren lassen, mit denen man bei uns zulande Jahrhunderte hindurch die orientalische "Gegenwelt" identifiziert hat.

Mit leichter Journalistenhand führt die scharfsichtige Autorin ihre Beobachtungen bis zur Gegenwart fort. Reinhard Schulze greift demgegenüber wieder zurück auf das 19. Jahrhundert, jenes "Jahrhundert der Modernisierung" in der europäischen Geschichte, die eben damals die islamischen Länder des Orients voll in ihren Bann zu ziehen suchte. Mit imponierender Detailkenntnis verfolgt der Autor das Eindringen von Modernisierungsprozessen europäischer Provenienz in Ägypten und anderen muslimischen

Ländern, wobei er einerseits die verschiedenen Reaktionen der Muslime auf jene Neuerungen analysiert, andererseits die europäische Wissenschaft und die teilweise von ihr abhängige Wissenschaft der Muslime auch im islamischen Kulturbereich überprüft, inwieweit sie zu unbillig vereinfachenden Urteilen neigten und neigen.

Dann folgt ein Sprung in die Gegenwart: Abdullah Alavi, aus dem Iran stammender schiitischer Religions- und Politikwissenschaftler, kennt die Probleme der gegenwärtigen muslimischen Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland aus seinem wissenschaftlichen und politischen Wirken ebenso wie aus seiner persönlichen Erfahrung. Sein Thema ist die Migration als internationales Problem. Schlagwörter "Integration" - der muslimischen Einwanderer in die deutsche Bevölkerung - und "Reintegration" - der Muslime, die nach jahrelanger Anwesenheit in unserem Lande in ihre muslimischen Herkunftsländer zurückkehren, - werden auf ihre praktischen Verwirklichungsmöglichkeiten hin näher untersucht. Dabei wird eine menschenwürdige Integration in die deutsche Bevölkerung nicht gleichgesetzt mit einer völligen Assimilation; sie gilt vielmehr dann als erreicht, wenn der Ausländer - gerade auch der aus einem orientalischen Lande stammende Muslim - wirtschaftlich und sozial (mehr oder weniger auch politisch!) in die deutsche Bevölkerung eingegliedert ist, in der Kommunikation mit den deutschen Menschen keine Schwierigkeiten hat und toleriert wird, mit anderen Worten: daß ihm kulturelle Selbstbehauptung zugestanden wird. Denn nur wenn er auch seine Muttersprache und seine kulturelle Eigenart bewahren kann, wird ihm " - wenn sie erwünscht und zumutbar ist - eine ebenso menschenwürdige Wiedereingliederung in das Heimatland ermöglicht". Hiermit sind Bedingungen ausgesprochen, die sich - wenn überhaupt - dann nur durch lange Erziehungsarbeit erreichen lassen. Konsequenterweise schließt damit der sachwissenschaftliche Einführungsteil.

Teil III wird eingeleitet durch eine knappe Erörterung des Problems: "Geschichtsunterricht und Vorurteil" aus der Feder von Charles Hannam. Mit eindrucksvollen Beispielen will er sein Publikum dazu veranlassen, Geschichte jeweils auch aus der Perspektive des anderen, über den man Aussagen macht, zu betrachten, und nicht nur das: auch mit ihm als einem

Mitmenschen zu fühlen. Er verlangt hierzu angemessene Information in überschaubarer Form. Dann wendet sich der Band konkret einer internationalen geschichtsdidaktischen Bestandsaufnahme zu, unter der Fragestellung, was in den verschiedenen Ländern bisher über den Islam unterrichtet wird und auf welche Weise.

Die Reihe der Länderberichte eröffnet Trevor John mit einer Analyse der Situation der Muslime in Großbritannien, die eine Union der muslimischen Organisationen (UMO) gegründet haben, weil sie sich in der britischen Öffentlichkeit nicht hinreichend berücksichtigt sehen. Besonders was den Schul- und insbesondere den Religionsunterricht für ihre Kinder betrifft, aber auch was Unterricht für junge Engländer über den Islam betrifft, sind sie unzufrieden. John spürt den Bemühungen englischer Lehrer im Rahmen für multikulturelle Erziehung nach, aber auch dem Unterrichtsgeschehen im Rahmen alter Lehrpläne und neuerer Ansätze sowie einschlägigen didaktischen Publikationen. - Gegen Ende dieses Bandes erscheint Trevor John ein zweites Mal, und zwar mit einem mehr auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten "Lehrmodell": Das Osmanische Reich und der Aufstieg der heutigen Türkei.

Ben Smulders aus den Niederlanden weist in seinem Report auf den Unterschied des Geschichtsunterrichts vor und nach der Unterrichtsreform von 1968 in seinem Lande hin. Trotz aner kennenswerter Ziele hat sie im wesentlichen doch eine quantitative Beschränkung des Geschichtsunterrichts gebracht - jedenfalls was die Beschäftigung mit dem Islam betrifft. Bezugnehmend auf die gesellschaftliche Struktur der Niederlande, in denen längst zahlreiche Menschen fremdkultureller Herkunft wohnen, darunter viele Muslime, fordert Smulders eine Behandlung des Islams, die von dem Milieu ausgeht, in dem diese Religion entstand. Der Islam soll im Unterricht erfaßt werden als historisches, soziales, kulturelles und politisches Ganzes. Der Autor will Klischees, Vorurteile und Feindbilder durch entsprechenden Unterricht beseitigen. Auch er liefert gegen Ende des Bandes ein praktisches Beispiel, nämlich einen neuen Lehrbuchtext, wie er seinen Zielen näher kommen will.

Raf de Keyser hat acht belgische Lehrbücher über das Mittelalter aus der Zeit von 1933 bis 1979 analysiert und dabei die Unterschiede zwischen denen aus der Zeit vor der Lehrplanreform (1970) und denen aus der Zeit danach herausgearbeitet. Waren jene Bücher relativ einheitlich gestaltet: synchronistisch und enzyklopädisch unter Betonung des politischen Geschehens, so stellt er fest, daß sich in Belgien seither im staatlichen und im konfessionellen Schulwesen im Bereich niederländischer und im Bereich französischer Sprache gewisse Varianten herausgebildet haben. Wie das Mittelalter in den letzten Jahrzehnten allgemein etwas zurückgetreten ist, so zeigt sich auch beim Islam eine gewisse quantitative Beschränkung. Inhaltlich glaubt de Keyser einen Abbau von Klischeevorstellungen und ein Eingehen auch auf religiöse und kulturelle Aspekte des Islams feststellen zu können, findet aber gegenüber der Forschung einen größeren Rückstand als bei den anderen Themen des Geschichtsunterrichts.

André Laronde weist für Frankreich zunächst auf die große Tradition der Orientalistik in seinem Lande hin und referiert dann über die Lehrpläne des Collège, die zur Zeit der Tagung (1982) mitten im Umbruch waren. Er stellt fest, daß eine elementare Präsentation des Islams im ersten Zyklus des Geschichtsunterrichts (bis zum Alter von 12 Jahren) stattfindet. Ein zweites Mal wird über den Islam wesentlich anspruchsvoller unterrichtet bei den Schülern vom Alter von 16 Jahren aufwärts - jedoch nur auf freiwilliger Grundlage. Laronde hält es für richtig, daß die Ursprünge der islamischen Kultur im Unterricht deutlich herausgearbeitet werden. Das im Laufe der Jahre entstehende Gesamtbild erscheint ihm als zu monolithisch. Ihm fehlen hier die Details und die Nuancen. Auch werden die Verhältnisse in der islamischen Welt von heute durch den bisherigen Unterricht seines Erachtens zu wenig erklärt. Gerade dies aber erscheint ihm für das Frankreich unserer Zeit, das sich mehr denn je der islamischen Welt gegenüber geöffnet hat, als unverzichtbar.

Eine eigene inhaltliche Skizze für eine Stundensequenz über den Islam legt Adriano Gallia vor, der dann im Vergleich mit seinen programmatischen Vorstellungen die vorhandenen italienischen Geschichtslehrbücher daraufhin untersucht, was sie zum Thema Islam bringen. So bietet er wertvolle Anregungen sowohl für eine Analyse vorhandener Lehrbuchwerke als auch für die Präsentation der Geschichte der islamischen Welt im Unterricht.

Boris Schneider gibt vom Standpunkt eines Schweizers aus einen äußerst knappen Überblick, weshalb über den Islam unterrichtet wird. Er nennt verschiedene Lehrbuchwerke und verweist angesichts der kulturpolitischen Vielfalt in der Schweiz und der großen Freiheit für die Gestaltung von Unterricht in diesem Lande, auf die Bedeutung des Lehrers für den Unterricht.

Sehr kritisch untersucht der seit Jahren in Deutschland lebende Tunesier Mohammed Zaiane die deutschen Geschichtsbücher auf ihre Aussagen über den Islam und die Geschichte der islamischen Länder hin. Er glaubt viele alte Vorurteile feststellen zu müssen und hat sehr konkrete Vorschläge für Ergänzungen, die ihm unumgänglich erscheinen.

Ähnlich hart gehen Jutta de Jong und Martin Strohmeier mit den Lehrbüchern zu Gericht, die sie daraufhin überprüfen, was über die Geschichte Südosteuropas dort zu finden ist. Bei den türkischen Geschichtsbüchern ebenso wie bei den neu-griechischen kommen sie zu dem Ergebnis, daß im jeweiligen nationalen Geschichtsunterricht eine "Hypernationalisierung" jeweils auf Kosten des alten "Feindes" - hier Griechenlands, dort der Türkei - stattfindet, während sich in den deutschen Lehrbüchern weniger als 1% des Gesamtinhalts mit dem Südosten Europas befasse!

Mit Ungarn haben wir neben Griechenland das einzige Land vor uns, von dem ein großer Teil 150 Jahre hindurch Glied des Osmanischen Reiches und damit der islamischen Welt war. Otto Szabolcs und Erwin Vladar versuchen darum auch nicht allein einen Bericht über das zu geben, was die ungarischen Geschichtslehrbücher über die islamische Welt bringen, sie bieten selbst einen Überblick über die Auseinandersetzung der Ungarn mit den Türken und ihrer von da her verstehbaren Einstellung zu den Türken im Laufe ihrer Geschichte. Soweit die Ungarn türkische Untertanen waren, sind sie in jener Zeit verarmt. Deutlich kommt jedoch heraus, daß die Ungarn (wie die anderen christlichen Völker des osmanischen Reiches) nicht dazu gezwungen wurden, Muslime oder gar Türken zu werden, daß sie vielmehr auch unter türkischer Herrschaft ein gewisses Eigenleben führen konnten und von der Türkenherrschaft her in ihrer Kultur und Eigenart relativ wenig und vor allem nicht nachhaltig beeinflußt wurden. Darum stehen die Ungarn heutzutage - im Vergleich besonders mit den Griechen - den Türken ausgesprochen unvoreingenommen gegenüber.

Auch gehörte nur rund ein Drittel Ungarns zeitweise zur Türkei, ein zweites Drittel gehörte zum Habsburger Reich, und der Rest des Landes konnte sich damals unter den Fürsten von Siebenbürgen weitgehend unabhängig von diesen beiden Großreichen erhalten. Erst durch den österreichischen Gegenangriff nach dem türkischen Vordringen bis Wien (1683) kam ganz Ungarn unter die Herrschaft der Habsburger. Kein Zweifel, daß dieses historische Schicksal die ungarische Nation in ihrer Einstellung zu ihren Nachbarvölkern und darüber hinaus zu ganz Europa einerseits und zur islamischen Welt andererseits nachhaltig geprägt hat. Erfreulich, daß Ungarn internationale Schulbuchgespräche mit der Türkei vorbereitet!

Der Überblick, den Jerzy Centkowski über die islamischen Länder im Geschichtsunterricht in Polen gibt, fällt dem ungarischen Report gegenüber ausgesprochen nüchtern und sachlich aus: Die Zeiten, da polnische Heere gegen die Türken kämpften, sind längst vorbei, die Türken und der gesamte Islam sind ein Themenbereich neben soundsovielen anderen Themenkreisen der geschichtlichen Bildung.

Noch wesentlich distanzierter steht Sven Södring Jensen der islamischen Welt gegenüber: Niemals hat Dänemark mit dem Islam eine erregende Begegnung gehabt. Auch heute scheinen sich nur wenige Muslime dort aufzuhalten. Die islamischen Länder sind für Dänen ein Teil der Dritten Welt, von der man - leider - überhaupt nicht viel in europäischen Geschichtslehrbüchern findet. Immerhin ist Jensen sensibel für das jeweils vermittelte Geschichtsbild: ob konservativ, liberal oder marxistisch. Er hofft, daß verbesserter Geschichtsunterricht die politischen, sozialen und kulturellen Beziehungen im Innern seines Landes und nach außen hin verbessern wird.

Obwohl es in Norwegen nur sehr wenige Muslime gibt, kann Magne Angvik in seinem Bericht den Islam als einen wichtigen Unterrichtsgegenstand im Bereich der Geschichte oder, umfassender ausgedrückt: im Bereich der Gesellschaftswissenschaften bezeichnen. Er legt die in jüngster Zeit in seinem Lande besonders hervorgehobenen "Ausbildungsziele" dar, findet aber, daß die Klassenlehrpläne im einzelnen noch ziemlich weit von den dort angepeilten Zielen entfernt sind. Interessant ist hier sein umfassender Ansatz: Er blickt über den Geschichtsunterricht hinaus auf die Nachbarfächer, um festzustellen, wo dem Schüler in der Schule der Islam begegnet.

Eine Analyse der norwegischen Bücher (im Hinblick auf den Islam) vergleicht er mit einer Frequenzanalyse bundesdeutscher Lehrbücher durch Marienfeld. Die - nicht sehr großen - Unterschiede werden vorsichtig interpretiert. Dabei landet er schließlich bei einer schwierigen didaktischen Frage: wie man im Geschichtsunterricht Konflikte präsentieren soll. Er zeigt fünf Möglichkeiten auf und überläßt dem Leser seine eigene Entscheidung. Was endlich die Lehrer betrifft, findet Angvik, was nahezu jeder Gesprächsteilnehmer berichtete: Sie sind für einen Unterricht über den Islam bzw. islamische Kultur und Geschichte nicht hinreichend ausgebildet und bedürfen daher geeigneter Hilfe. Auf's ganze gesehen, eine sehr beachtliche Analyse, die den Rundgang von Großbritannien über West-Süd- und Südosteuropa wieder nach dem Norden bis nach Skandinavien sehr instruktiv abschließt.

Interessant ist für uns Europäer schließlich der Blick über den Atlantischen Ozean hinweg auf Kanada: Christian Laville greift angesichts der Vieltätigkeit des Unterrichtswesens und des Geschichtsunterrichts selbst in seinem Lande das Beispiel Quebec heraus, also eine der volkreichsten Provinzen jenes Riesenlandes. Ergebnis: Der Islam spielt im verbindlichen Geschichtsunterricht praktisch überhaupt keine Rolle, er könnte im fakultativen Geschichtsunterricht da oder dort gewählt werden, was in der Realität aber nahezu nirgends geschieht. Ob das für die Generation der Schüler von heute und morgen ausreicht?? Wahrscheinlich kommen doch nicht nur uns Europäern in dieser Frage erhebliche Zweifel.

Auf diesen Teil des Bandes zurückblickend, muß festgestellt werden, daß die Berichterstatter grundsätzlich aus dem Lande stammen, über das sie schreiben. Eine Abweichung von diesem Prinzip findet sich nur bei drei Ländern: Griechenland und Türkei, über die die beiden Deutschen de Jong und Strohmeier berichten, und die Bundesrepublik Deutschland, wo der Tunesier Mohammed Zaiane, also ein Muslim, die Berichterstattung übernommen hat. Es ist wohl kein Zufall, daß diese drei Länderberichte in ihrem Urteil deutlich schärfer ausgefallen sind als die anderen Berichte.

Geschichtsdidaktiker sind mit einer bloßen Bestandsaufnahme nie zufrieden. Besonders dann, wenn die Befunde deutliche Defizite erkennen lassen, drängen sie auf Verbesserung hin. Die bloße Forderung nach einem *audiatur et altera pars* auch im Geschichtsunterricht und gerade bei Themen, die den eigenen Kulturkreis transzendieren, hilft wenig, wenn man nicht Möglichkeiten aufzeigt, wie das verwirklicht werden kann.

Aus diesem Grunde haben wir einige praktische Anregungen für den Geschichtsunterricht hier angefügt. Der Reiz dieses Teils IV liegt in seiner Zusammenstellung, und zwar nicht allein in seiner Internationalität, die ja den gesamten Band kennzeichnet, sondern auch in den verschiedenen didaktischen Ansätzen: B. Smulders aus den Niederlanden legt das Konzept eines soeben erschienenen Lehrbuches vor, das jedem Kapitel 10 A-Seiten mit *Illustrationen, Quellen und anderen Materialien* sowie *Arbeitsaufträgen* und 10 B-Seiten mit darstellenden Texten widmet. Schade, daß wir die Illustrationen hier nicht bringen können. Auch ohne sie ergibt sich aber ein klares Bild von der Gestaltung des Buches. Jedes Kapitel beginnt mit einer Erzählung. Die beiden jeweils zusammengehörenden Seiten (A und B) behandeln dann nacheinander die Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt einschließlich der Wirtschaft; seine Beziehungen zu den Mitmenschen; seine Beziehungen zu Staat und Politik, also zur jeweiligen Herrschaftsform; seine Beziehungen zu Religion und Kultur. Die folgenden Seiten – ebensoviele wie bisher – ergänzen, nicht so scharf gegliedert, sondern in integrierter Form – das Gesamtbild. Dieses Islamkapitel für Schüler der Sekundarstufe I läßt deutlich einen didaktischen Stil erkennen: aus der Praxis für die Praxis! Betont jugendgemäß, schon in der Sprache. Wir haben diesen Text vorangestellt, weil er sich mit der Zeit von Mohammed bis zu den Kreuzzügen befaßt.

Von den anderen Beiträgen, die die Zeit von den Kreuzzügen bis zur Gegenwart thematisieren, sind zwei konkrete Unterrichtsentwürfe, während Trevor John aus Großbritannien seinen Beitrag als Lehrmodell bezeichnet. Auf einer Seite legt er Berechtigung und Zielsetzung eines Geschichtsunterrichts über das Osmanische Reich und den Aufstieg der heutigen Türkei dar, indem er von Klischeevorstellungen der heutigen Engländer über die Türkei und ihre Geschichte ausgeht und auf die Bedeutung jenes

Raumes, der einstens zum türkischen Großreich gehörte, im heutigen Zeitgeschehen verweist.

John gibt einen stichwortartigen Überblick über den Aufstieg der Osmanen bis zum Fall Konstantinopels und über die Gründe für ihren Erfolg. Nach einem Hinweis auf die östliche Ausdehnung des Reiches führt er Kennzeichen des osmanischen Reiches und seiner Kultur auf dem Höhepunkt seiner Macht (1520 - 1566) auf. Dann verfolgt er den allmählichen Niedergang des Osmanischen Reiches, aber nicht ereignisgeschichtlich, sondern von den inneren Veränderungen im Gesellschaftskörper dieses Reiches her. Von da aus wird verständlich, weshalb das osmanische Reich von den Mächten Europas überflügelt werden konnte, so daß man sich in der Türkei über die Notwendigkeit von Modernisierungen in europäischem Sinne klar wurde und dies auch mehrfach versuchte. Aus diesen Bestrebungen heraus ist dann nach dem Ersten Weltkrieg die moderne Türkei unter Kemal Atatürk entstanden mit ihren Reformen, die eine Angleichung an Europa erstrebten, bis heute aber nicht völlig erreichen konnten. Trevor John gibt sich in diesem Text als profunder Kenner der Materie zu erkennen, was auch an seinem Schlußkapitel über Quellen und Materialien für den Unterricht über türkische Geschichte deutlich wird. Er gliedert die geschichtlichen Stoffmassen von der Sache her auf und überläßt es dem Lehrer, daraus ein Unterrichtskonzept zu machen.

Eben dies aber, konkreter Entwurf für eine Unterrichtseinheit, sollen die beiden Beiträge zu diesem unterrichtspraktischen Teil des Buches sein, von denen noch nicht die Rede war: Der Herausgeber legt eine Skizze vor "Kreuzzüge - Begegnung zweier Welten", verzichtet auf längere theoretische Vorbemerkungen und gibt gleich ein Gesamtlernziel für diese Unterrichtseinheit an, das er in eine Reihe von (kognitiven, affektiven und pragmatischen) Teillernzielen aufgliedert. Von der ersten Unterrichtsstunde, die zu der geplanten Unterrichtseinheit gehört, wird nur angegeben, was die Schüler dabei gelernt haben sollen. Die zweite Unterrichtsstunde aber wird näher ausgeführt, weil hier anhand ausgewählter Quellenstellen aus der arabischen Überlieferung den Schülern die Begegnung der beiden Kulturen deutlich gemacht werden soll. Die erwähnten Quellenauszüge werden im Wortlaut gebracht mit einem einführenden Text sowie mit notwendigen Erläuterungen und Arbeitsvorschlägen, so daß sich der Leser ein Bild vom Verlauf der Unterrichtsstunde machen kann.

Wieder geht es um Unterricht in der Sekundarstufe I für Schüler von 11 bis 14 Jahren. Der Stil des Umgangs und der Arbeit mit den Schülern ist aber zweifellos nicht so betont jugendgemäß wie bei Smulders. Ob der Unterricht deshalb bei den Schülern schlechter "ankommt"? Das müßte erprobt werden.

In ähnlicher Weise legt R. de Keyser, Belgien, einen Entwurf über die Islamwelt in der Neuzeit vor, und zwar für 16-jährige Schüler. Wieder sehen wir einen Unterrichtsentwurf, der nach Darlegung der Ziele, die Struktur der Stunde deutlich erkennen läßt und dazu jeweils die didaktischen Arbeitsformen angibt. In dieser Stunde wird ein Längsschnitt durch die türkische Geschichte von der Eroberung von Konstantinopel bis ca. 1750 gegeben, also ein Überblick.

Der Islam wird den Schülern als Gesamtphänomen vor Augen gestellt mit Gegenwartsbezug (heutige Gesamtzahl der Muslime, wie viele davon in Brüssel!) und mit Rückgriff auf seine Entstehungssituation und die besonderen Merkmale dieser Glaubensgemeinschaft. Hier können und sollen die Schüler ihr eigenes Wissen einbringen. Der Nachdruck der Stunde liegt jedoch auf der Kartenarbeit, den Schülern eine Vorstellung von der Ausbreitung des Islams zu vermitteln, wobei sich die beiden Phasen herausheben: Die frühe Ausbreitung von Arabien her über ganz Nordafrika bis Spanien und jene zweite Phase der Ausbreitung vor allem unter den Osmanen seit der Eroberung des Byzantinischen Reiches über den Balkan hinweg bis vor die Tore von Wien.

Erwähnt wird aber auch die Ausbreitung in Asien über den Iran und Indien hinweg, bis in die eurasiatischen Steppen und bis nach Indonesien. In diesem Zusammenhange berichtet der Lehrer kurz über das Safaridenreich im Iran und über die Großmogule in Indien und wendet sich etwas ausführlicher dem Osmanischen Reich zu, dessen Machthöhepunkt und inneren Verfall er darstellt. Dieser Entwurf zeigt - wie eigentlich jeder Unterrichtsentwurf eines Didaktikers - das Dilemma, das sich ergibt, wenn man die berechtigten Wünsche an den Geschichtsunterricht mit den praktischen Möglichkeiten, vor allem auch mit den zeitlichen Rahmenbedingungen, in Einklang bringen will.

Um die Forderung nach Zusammenarbeit der verschiedenen Unterrichtsfächer nicht allein theoretisch aufzustellen, sondern auch praktische Möglichkeiten solcher Zusammenarbeit aufzuzeigen, folgt eine Skizze einer Unterrichtssequenz im evangelischen Religionsunterricht von Johannes Lähnemann über den Islam mit konkreten Vorschlägen des Herausgebers für einen parallelen Geschichtsunterricht, der die religionsunterrichtlichen Bemühungen ebenso unterstützt, wie er im Hinblick auf seine eigenen Ziele von ihnen profitiert.

Abschließend legt Karl Pellens in seinem Beitrag "Die islamische Welt als Partner?" nach allgemeineren Betrachtungen einen Quellentext von einem irakischen Gelehrten und Politiker vor, der die Unterschiede zwischen Islam und Christentum aus dessen Sicht herausarbeitet. Pellens macht Vorschläge für den Einsatz dieses Textes im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Dem Herausgeber will es aber so erscheinen, daß diese Quelle ebenso auch in der Kollegstufe verwendet werden könnte.

Darauf folgt im letzten Teil dieses Bandes eine strukturierte Auswahlbibliographie von Karl Pellens und Werner Ende, die es jedem interessierten Leser dieses Bandes ermöglichen soll, einzelne hier angesprochene Probleme in der wissenschaftlichen Literatur weiterzuverfolgen oder auch weitere konkretere Anregungen für die Praxis des Unterrichts aufzufinden.

ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. - auch zum folgenden - Fümrohr, W. (Hrsg.): *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder*, München 1982, S. 91 ff.
- 2) Pfortner K. (Hrsg.): *Seattles Brief an den weißen Häuptling*, 2. Aufl. Nürnberg 1977.- Seattles Äußerungen wurden allerdings von seinen Übersetzern idealisiert.
- 3) Vgl. Lähnemann, Johannes: *Kulturbegegnung in Schule und Studium. Muslime - Christen/Türken - Deutsche*. Hamburg 1983. Siehe vor allem die Beiträge von Lähnemann, Fümrohr, Strohmeier, Razvi, Angermeyer und Tworuschka
- 4) Vorstehende Zitate sind den zur Tagung "Kulturbegegnung in Schule und Studium" im Oktober 1982 gelieferten Arbeitspapieren entnommen.

II. Kulturbegegnung einst und jetzt

MUSLIME ÜBER EUROPA UND DIE EUROPÄER. AUS DER ÄLTEREN MUSLIMISCHEN REISELITERATUR

Werner Ende

Im Jahre 1068 n. Chr. verfaßte Sâ'id ibn Ahmad (gest. 1070), der Kadi von Toledo, ein Buch über die verschiedenen Kategorien von Nationen (bzw. Religionsgemeinschaften, arab. umam), die es auf der Erde gibt. In seiner Einleitung teilt der Verfasser diese Nationen in zwei große Gruppen, nämlich diejenigen, welche sich - in vorislamischen Zeiten oder danach - mit Wissenschaft befaßt haben, und die anderen, bei denen dies nicht der Fall ist. Zu den erstgenannten gehören die Inder, Perser, Chaldäer, Griechen, Römer (im arabischen Sprachgebrauch der Zeit schließt diese Bezeichnung die Byzantiner und alle orientalischen Christen ein), Ägypter, Araber (d.h. Muslime im allgemeinen) und die Juden. Von den übrigen Völkerschaften erscheinen unserem Kadi die Chinesen und die Türken noch "die edelsten der ungebildeten Nationen" zu sein, denn sie haben sich in handwerklichen Künsten und der Malerei hervorgetan bzw. - nämlich die Türken - sich durch Tapferkeit und die Meisterung des Kriegshandwerks ausgezeichnet. Demgegenüber besteht der Rest der Menschheit aus den nördlichen und südlichen Barbaren, die nichts zur Entwicklung der Wissenschaften beigetragen haben, und die im Grunde "mehr Tiere als Menschen" sind. Über die Barbaren im Norden sagt er:

"Es sind die, die am weitesten nördlich, zwischen dem letzten der sieben Klimata und den Grenzen der bewohnbaren Welt leben. Die große Entfernung der Sonne von der Zenith-Linie macht dort die Luft kalt und die Atmosphäre stickig. Daher sind sie hinsichtlich ihres Temperaments kühl, im Wesen roh, haben dicke Bäuche, blasse Hautfarbe und langes, dünnes Haar. Es fehlen ihnen Verstandesschärfe und Intelligenz, sie sind voller Unwissenheit und Geistesträgheit, ohne Urteilskraft und dumm."¹⁾

Etwa hundert Jahre vorher (ca. 965 n. Chr.) hatte ein Landsmann des Kadi Sâ'id Ahmad, ein gewisser Ibrâhîm ibn Ya'qûb at-Turtûschî ²⁾, vermutlich in diplomatischer Mission das westliche, mittlere und östliche Europa bereist. In Magdeburg war er von Kaiser Otto I. empfangen worden. Sein Reisebericht ist nur in Bruchstücken, nämlich als Zitate in Werken späterer muslimischer Geographen, erhalten geblieben. Zumindest in seinen Äußerungen über Städte wie Mainz, Fulda und Prag zeigt er sich beeindruckt von der Größe und dem Wohlstand dieser Gemeinwesen. In dem in der Kosmographie des Qazwîni (gest. 1283) überlieferten Abschnitt heißt es demgegenüber mit Bezug auf Schleswig, dies sei

"eine sehr große Stadt am äußersten Ende des Weltmeers. In ihrem Innern gibt es Quellen süßen Wassers. Ihre Bewohner sind Siriusanbeter, außer einer kleinen Anzahl, welche Christen sind, die dort eine Kirche besitzen. At-Tartûschî erzählt:

Sie feiern ein Fest, an dem sie alle zusammenkommen, um den Gott zu ehren und um zu essen und zu trinken. Wer ein Opfertier schlachtet, errichtet an der Tür seines Gehöfts Pfähle und tut das Opfertier darauf, sei es ein Rind oder ein Widder oder ein Ziegenbock oder ein Schwein, damit die Leute wissen, daß er es seinem Gott zu Ehren opfert.

Die Stadt ist arm an Gütern und Segen. Die Hauptnahrung ihrer Bewohner besteht aus Fischen, denn die sind dort zahlreich. Werden einem von ihnen Kinder geboren, so wirft er sie ins Meer, um sich die Ausgaben zu sparen. Ferner erzählt (at-Tartûschî), daß das Recht der Scheidung bei ihnen den Frauen zusteht: das Weib scheidet sich selbst, wann sie will. Auch gibt es dort eine künstlich hergestellte Augenschminke; wenn sie sie anwenden, nimmt die Schönheit niemals ab, sondern noch zu bei Männern und Frauen. Auch sagte er: Nie hörte ich häßlicheren Gesang als den Gesang der Schleswiger, und das ist ein Gebrumm, das aus ihren Kehlen herauskommt, gleich dem Gebell der Hunde, nur noch viehischer als dies." ³⁾

Durch Reisende wie Tartûschî waren den muslimischen Geographen des Mittelalters die ethnischen Verhältnisse Europas immerhin in groben Zügen bekannt. Da allerdings solche Reisenden auch mitteilten, was sie durch irgendwelche Gewährsleute über fernere europäische Regionen gehört haben, findet sich in ihren Berichten auch mancherlei rein Legendäres – so bei Tartûschî Nachrichten über eine westlich von den Rûs (Rußland) liegende "Stadt der Frauen":

"Sie besitzen Ländereien und Sklaven. Sie werden von ihren Knechten schwanger, und wenn das Weib einen Knaben zur Welt bringt, tötet sie ihn. Sie reiten zu Pferde, führen selbst Krieg und besitzen Mut und Tapferkeit". Der Bericht über diese Amazonen-Stadt sei wahr, versichert Tartüschî - denn der Kaiser Otto selbst habe ihm davon erzählt. 4)

Namensverwechslungen, falsche Schreibungen, mißverständliche Raffungen des Textes und literarische Ausschmückungen haben dazu geführt, daß in den uns erhaltenen geographischen Werken verifizierbare, unklare und frei erfundene Nachrichten in bunter Folge nebeneinander stehen. So scheint der gelehrte Iraker Mas Cûdî (gest. 956) die Deutschen (Nâmdschîn - von slaw. nemcy o.ä.) für einen - übrigens besonders kriegstüchtigen - slawischen Stamm zu halten, 5) doch gibt er an anderer Stelle eine Beschreibung der Völker des Nordens, die zumindest hinsichtlich des Frankenreiches genauere Informationen erkennen läßt:

"Die Franken, Slawen, Langobarden, Spanier, Gog, Magog, Türken, Chasaren, Bulgaren, Alanen, Galicier und die anderen Völker, die wir als Bewohner der Region des Polarsterns, d.h. des Nordens, genannt haben, gehören - und darin sind sich alle Forscher und Denker unter den Gelehrten einig - alle zu den Nachkommen des Japhet, des Sohnes Noes. Von allen diesen Rassen sind die Franken am mutigsten, wehrhaftesten und am besten gerüstet. Sie besitzen den größten Machtbereich und die meisten Städte. Sie haben die beste Ordnung und sind ihren Königen gegenüber am gehorsamsten. Nur die Galicier sind noch kühner und furchterregender. So nimmt es ein Galicier mit mehreren Franken auf. Letztere haben sich auf einen einzigen König geeinigt, ohne darüber in Streit zu geraten oder in Parteien zu zerfallen. Der Name ihrer gegenwärtigen Hauptstadt ist Paris, eine mächtige Stadt. Abgesehen von den Bezirken und Ländereien besitzen sie etwa 150 Städte."6)

Im Anschluß an diesen Passus bietet Mas Cûdî sogar einen Überblick über die fränkischen Könige seit Chlodwig, die er einem Buch des Bischofs von Gerona entnommen hat. Dieser hatte es für Al-Hakam II., den Kalifen von Cordoba (reg. 961-76), geschrieben).

Später, im frühen 13. Jahrhundert, ist für den arabischen Historiker Ibn al-Athîr (gest. 1233 n. Chr.) das Reich der Franken identisch mit West- und Mitteleuropa überhaupt.

Der Beginn der Reconquista in Spanien und der Anfang der Kreuzzüge stehen für ihn in direktem Zusammenhang:

"Das erste Auftreten des Reiches der Franken, ihr Machtanstieg, ihre Invasion der Länder des Islams und die Besetzung eines Teils davon, ereignete sich im Jahre 478 nach der Hidschra (1085/86 n. Chr.), als sie - wie bereits erwähnt - Toledo und andere Städte in Al-Andalus (muslim. Spanien) eroberten. Dann, im Jahre 484 (1091/92), griffen sie Sizilien an und eroberten es, wie ich es ebenfalls schon berichtet habe. Dann drangen sie sogar bis zur Küste Afrikas vor, wo sie ein paar Orte in Besitz nahmen - die ihnen allerdings wieder entrissen wurden. Dann eroberten sie, wie du nun erfahren wirst, andere Gebiete: Als das Jahr 490 (1096/97) kam, fielen sie in Syrien ein (...)". 7)

Für die muslimischen Zeitgenossen und Gegner der Kreuzfahrer und für die späteren muslimischen Autoren des Mittelalters, die die Kreuzzüge erwähnen, sind diese Ereignisse von weit geringerer Tragweite als für die "Franken". Aufschlußreiche Beispiele für das Gefühl kultureller Überlegenheit, mit dem die Muslime - oder doch jedenfalls ihre Oberschicht (sowie nicht wenige orientalische Christen) - die Kreuzfahrer und deren Anhang betrachteten, finden sich in den Memoiren des syrischen Ritters Usâma ibn Munqidh (gest. 1188). Zwar hat er gelegentlich respektvolle Worte für ihre Tapferkeit und Kriegslust übrig, doch erscheinen sie ihm, was ihren Bildungsstand und ihre Sitten angeht, reichlich barbarisch. In Zeiten des Waffenstillstandes hatte er Gelegenheit, die von ihnen eroberten Gebiete zu besuchen, sich mit einigen von ihnen anzufreunden und ihre Lebensweise zu studieren. Diejenigen von ihnen, die schon längere Zeit im Heiligen Lande verbracht haben, sind nach Usâmas Auffassung schon erheblich umgänglicher:

"Alle Franken, die erst seit kurzem ihr Land verlassen haben, sind roher in ihrem Wesen als jene, die sich schon an unser Land gewöhnt haben und mit den Muslimen Umgang pflegen. Hier ein Beispiel für ihr rohes Wesen - möge sie Gott mit Schimpf und Schande bedecken! Immer, wenn ich Jerusalem besuchte, ging ich in die Al-Aqsâ-Moschee, an deren Seite sich ein

kleiner Bet-Raum befindet, den die Franken zu einer Kirche gemacht haben. Sobald ich die Al-Aqsâ-Moschee betrat, in der sich die Templer befanden, mit denen ich befreundet war, räumten sie für mich diesen kleinen Betraum, damit ich darin meine Gebete verrichten konnte. Als ich eines Tages wieder dort eintrat, 'Allâhu akbar' sprach und mich zum Gebet hinstellte, stürzte ein Franke auf mich zu, packte mich, drehte mir mein Gesicht nach Osten und rief: 'So wird gebetet!' Eilends liefen ein paar Templer zu ihm, packten ihn und brachten ihn von mir weg. Ich nahm wieder mein Gebet auf. Der Franke nutzte jedoch einen Augenblick, als die Templer nicht achtgaben, stürzte sich abermals auf mich, drehte mir das Gesicht gen Osten und rief: 'So wird gebetet!'. Da kamen erneut die Templer herein und schafften ihn hinaus. Sie entschuldigten sich bei mir und sagten: 'Das ist ein Fremder, der erst dieser Tage aus dem Land der Franken gekommen ist und noch niemanden in eine andere Richtung als nach Osten hat beten sehen'. - 'Ich habe genug gebetet', erwiderte ich und ging hinaus, verwundert darüber, wie sich das Gesicht dieses Teufels verfärbt hatte, wie er zitterte und sich benahm beim Anblick eines Menschen, der sein Gebet in der Richtung nach Mekka verrichtet." 8)

Zu den auffälligsten Erscheinungen im Leben der "Franken" gehört für Usâma die ungezwungene Art, in der sich deren Frauen in der Öffentlichkeit bewegen bzw. in welchem Maße die Männer dies dulden:

"Die Franken kennen weder Ehrgefühl noch Eifersucht. So kommt es vor, daß ein Franke mit seiner Frau auf der Straße einhergeht und einen anderen Mann trifft, der die Frau zur Seite nimmt und sich mit ihr unterhält, während ihr Ehemann abseits steht und wartet, bis die Frau ihre Unterhaltung beendet. Wenn es ihm zu lange dauert, läßt er sie mit ihrem Gesprächspartner allein und geht seiner Wege."

Nachdem er zwei recht drastische Beispiele für die mangelnde Eifersucht der fränkischen Männer gegeben hat, bemerkt Usâma:

"Man betrachte sich diesen großen Widerspruch! Sie kennen weder Eifersucht noch Ehrgefühl, doch besitzen sie großen Mut, obwohl doch der Mut gewöhnlich nur aus dem Ehrgefühl und aus der Verachtung für einen schlechten Ruf entsteht". 9)

Die Begegnung mit den Kreuzfahrern konnte für die Gebildeten in der muslimischen Welt kaum ein Anlaß sein, sich intensiver mit den Verhältnissen in den Heimatländern ihrer europäischen Gegner zu befassen. So blieben denn auch das Aufblühen der Wissenschaften und Künste und andere Entwicklungen in diesen Regionen lange Zeit so gut wie unbemerkt. Eine Ausnahme bildet der große persische Historiker und Staatsmann Raschîd ad-Dîn (1318 n. Chr.), der für seine Weltgeschichte auch eine europäische Quelle, die er sich übersetzen ließ - nämlich die *Chronik des Martinus Polonus* (d. i. Martin von Troppau, gest. 1278) - herangezogen hat. Raschîd ad-Dîns Werk enthält nicht nur eine (in den wesentlichen Punkten) ziemlich genaue Darstellung der Rolle von Kaiser und Papst und ihres Verhältnisses zueinander sowie der Modalitäten der Kaiserwahl, sondern auch Hinweise auf die Pflege der Wissenschaften und auf die politischen Verhältnisse in den Städten Italiens. Oberhalb der Grafschaft Toulouse, schreibt Raschîd ad-Dîn,

"befindet sich eine große und volkreiche Stadt, Barîs (Paris) genannt, worin sich Einheimische und Ausländer mit dem Studium der medizinischen und juristischen Wissenschaften beschäftigen. Man behauptet, daß die Zahl der auswärtigen Studenten annähernd 10.000 beträgt". 10)

Oberhalb von Genua, so berichtet Raschîd ad-Dîn weiter,

"breitet sich in östlicher Richtung eine sumpfige Ebene aus, die sich über annähernd 40 Meilen Wegs erstreckt. Rings um diese (Ebene) liegen 22 blühende Städte voll Reichtum und großer Kriegsmacht. Diese Städte besitzen keine Fürsten von adeliger Herkunft und Ansehen, sondern die Großen und Vornehmen bestimmen dort alljährlich einen integren Mann von reinem Lebenswandel und setzen ihn zum Herrscher ein. Am Jahresende fordert ein Herold diejenigen Personen, welchen Unrecht zugefügt wurde, auf, ihr Recht geltend zu machen. Hierauf erscheinen alle, die Klage zu führen haben, und entlasten ihn von jeglicher Schuld. Dann erwählt man einen anderen Mann (zu seinem Nachfolger) und setzt ihn zum Herrscher ein." 11)

Gemeint ist offenbar der lombardische Städtebund. Raschîd ad-Dîn ist bekannt, daß es noch andere solche Stadtrepubliken in Italien gibt, so vor allem Venedig:

"... am Ufer des Meeres liegt die Stadt Fanisiyyah, deren Gebäude zum größten Teile aus dem Meer heraus errichtet wurde. Der Herrscher dort besitzt ebenfalls 300 Galeeren. Auch hier gibt es keinen erblichen, adligen Herrscher, sondern die Großen der Stadt setzen einen integren und gottesfürchtigen Mann zum Fürsten ein". 12)

Raschîd ad-Dîn ist, wie erwähnt, mit seinem Interesse (auch) für die Verhältnisse in Europa eine Ausnahme. Bezeichnend für das relativ geringe Bedürfnis, die Entwicklung in Europa zu beobachten, ist eine Bemerkung des großen arabischen Historikers und Geschichtsphilosophen Ibn Khaldûn (gest. 1406):

"Ferner haben wir neuerdings gehört, daß die philosophischen Wissenschaften im Lande Rom und an der benachbarten nördlichen (Mittelmeer-) Küste Europas in hohem Maße gepflegt werden. Man sagt, daß sie dort wieder studiert und in zahlreichen Studienzirkeln gelehrt werden. Die vorhandenen systematischen Darstellungen (dieser Fächer) sollen umfangreich sein, die Zahl derer, die sie kennen, groß, und (desgleichen) die Zahl ihrer Studenten. Aber Gott weiß am besten, was dort vor sich geht". 13)

Die Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen (1453) und das weitere Vordringen der Türken auf dem Balkan haben dann freilich dazu geführt, daß die Führungsschicht dieser neuen islamischen Großmacht sich mehr oder weniger kontinuierlich über die politischen, wirtschaftlichen und militärischen Verhältnisse in den europäischen Staaten informiert halten mußte. Osmanische Beamte (nicht nur Muslime, sondern auch Christen oder Juden) reisten - getarnt oder in offizieller Mission - durch Europa, und europäische Diplomaten sowie Europäer, die in osmanische Dienste traten (sog. "Renegaten"), wurden um möglichst genaue Informationen gebeten.

Von besonderem Interesse waren für die Osmanen natürlich die militärischen Fähigkeiten und die Rüstung ihrer Gegner, darunter vor allem die ihrer Gegenspieler auf dem Balkan - der Österreicher. In den diesbezüglichen Berichten osmanischer Autoren gibt es immer wieder auch Äußerungen über den Charakter der unterschiedlichen europäischen Völker. So findet sich bei dem türkischen Reisenden Evliyâ Çelebi (Tschelebi), der im Jahre 1665 bis nach Wien kam, ein Exkurs über die Österreicher bzw. "Deutschen" (Nemçe; nach der in den slawischen Sprachen üblichen Bezeichnung) einerseits und über die Ungarn andererseits:

"Aber wenn man sie (d.h. die Österreicher) mit den Ungarn vergleicht, sind die Nemçe um nichts besser als die Juden. Sie haben keinen Mut im Leibe und kämpfen nicht als kühne Reiter, die vom Sattel aus die Klinge schwingen. Die unberittenen Musketiere der Nemçe allerdings sind wahrhaftige Feuerspeier (...) Die Ungarn hingegen sind zwar in ihrer Staatsmacht geschwächt, aber sie halten gute Küche, üben Gastfreundschaft und sind fleißige Bauern in einem fruchtbaren Land. Wie die Tartaren streifen sie mit je zwei Pferden in die umliegenden Gebiete, haben jeder fünf bis zehn Flinten und am Gürtel ihre Säbel. Sie sehen ganz so aus wie unsere Grenzkämpfer, tragen die gleichen Kleider wie diese und reiten wie sie auf edlen Pferden, gehen sauber einher und essen sauber und wissen ihren Gast zu ehren. Ihre Gefangenen quälen sie nicht, wie das die Nemçe tun, und die Klinge verstehen sie zu führen wie die Osmanen. Kurz und gut - beide sind sie Giauren ohne den wahren Glauben, aber die Ungarn sind wohlgeartete, saubere Ungläubige, die sich allmorgendlich das Gesicht nicht mit ihrem Harn waschen, wie die Nemçe, sondern mit Wasser wie wir Osmanen". 14)

Im Gegensatz zu der von Evliyâ positiv vermerkten Gastfreundschaft der Ungarn berichten andere osmanische Autoren gelegentlich über einen auffälligen Mangel an Großzügigkeit und Takt gegenüber muslimischen Reisenden, der ihnen in anderen Teilen Europas begegnet ist. Azmî Efendi, der Leiter einer osmanischen Gesandtschaft an den preußischen Hof (1790-92), schreibt in seinem Bericht über seinen Aufenthalt in Dresden (auf der Rückreise von Berlin nach Istanbul):

"Einer der sonderbaren Gebräuche Europas ist es, einen angesehenen Mann, der aus einem anderen Staate kommt, bei seiner Ankunft in ihrer Stadt gleich aufzufordern: 'Erweist uns doch die Güte, einige Tage in unserer Stadt zu bleiben und unsere Stadt sowie ihre Sehenswürdigkeiten zu beschauen!', ohne sich aber einfallen zu lassen oder zu überlegen, wo er wohnen, und wieviel Geld er während seines nutzlosen Aufenthaltes ausgeben wird; so halten sie die Reisenden von ihrem Wege ab, und ihre Ehrerweisung besteht darin, daß sie den Gast zu den Festmahlen, die sie unter sich veranstalten, und zu den Gesellschaften einladen. Damit sind sie stolz darauf, ihn ehrenvoll bewirtet zu haben.

Einige Zimmer der Herberge, die wir gemietet hatten, räumte man auf, damit der Hauptmann, der Offizial und die Soldaten, die mit unserem Schutze in Dresden und in den größeren Städten Österreichs beauftragt worden waren, darin wohnen konnten, und sie ließen den Hauptmann und die Soldaten dort übernachten.

Das Sonderbarste von allem ist nun, daß man uns bei unserer Abreise die Miete der erwähnten Zimmer und die Rechnung für die von den Soldaten eingenommenen Mahlzeiten bezahlen ließ.

Da bis zu dieser Zeit vom Hohen (Osmanischen) Reich noch niemand nach Sachsen gekommen war, so stürmten mit einemmal Männer und Frauen nach dem Ort, wo wir uns aufhielten und fielen uns dermaßen zur Last, daß der Hauptmann, der vom Herzog zu unserem Schutz zugeteilt worden war, beschloß, die Kommenden und Gehenden uns der Reihe nach zuzuführen. Diese hörten aber nicht auf den Hauptmann, sondern vertrieben die Soldaten, die an der Türe standen, mit Gewalt und gingen bei uns nach Lust und Laune ein und aus". 15)

Der Reisebericht Azmî Efendis gehört, wie besonders der Schlußteil zeigt, zu jenen Schriften osmanischer Autoren, in denen im Zusammenhang mit der Beschreibung der Verhältnisse in bestimmten europäischen Ländern, die als zumindest teilweise vorbildlich dargestellt werden (so im Falle Azmî Efendis Wirtschaft, Militär und Verwaltung Preußens), Anstöße zu einer inneren Reform des Osmanischen Reiches gegeben werden sollten. Freilich gab es einflußreiche Hofkreise, die sich solchen Absichten entschieden widersetzten. Auch diese Kreise hatten ihre Europa-Kenner, also Gewährsleute, die ihr negatives Urteil über die europäischen Verhältnisse auf eigene Beobachtungen stützen konnten. Besonders die Französische Revolution und deren Folgen dienten diesen Autoren dazu, den Reformkräften in Istanbul entgegenzutreten. In einem Bericht über die europäischen Bündnispartner der Osmanen schrieb ein hoher Beamter, Ahmed Âtif Efendi, im Jahre 1798:

"Ihr, die Ihr glaubt an die Einheit Gottes (..), sollt wissen, daß die französische Nation aus rebellischen Ungläubigen besteht und aus dissidenten Übeltätern. Sie glauben nicht an die Einheit des Herrn über Himmel und Erde (..), sondern gaben alle Religion preis und leugnen die jenseitige Welt (..). Sie haben ihre Kirchen und den Schmuck ihrer Kruzifixe zerstört und ihre Priester und Mönche verfolgt". 16)

In diesem Sinne äußert sich auch Hâlet Efendi, der 1802/3 - 1806 osmanischer Botschafter in Paris war:

"Weil Frankreich keinen König mehr hat, kann es auch keine Regierung haben. Außerdem wurden die meisten hohen Ämter - infolge des Interregnums - von lauter menschlichem Abschaum besetzt. Obwohl einige wenige Adelige übriggeblieben sind, ist die tatsächliche Gewalt noch in den Händen des gemeinen Pöbels. Daher sind sie unfähig, eine Republik zu organisieren. Weil sie nicht mehr als ein Haufen Revolutionäre oder kurz (türkisch) gesagt: nichts als Hundepack sind, ist es für eine ausländische Nation unmöglich, Loyalität oder Freundschaft von diesen Leuten zu erwarten". 17)

Hâlet Efendi greift auch zu dem bewährten Mittel, die Befürworter von Reformen dadurch zu denunzieren, daß er sie als Dummköpfe, als Spione oder als Parteigänger der Europäer aus religiösen Gründen (gemeint sind wohl die Dolmetscher und andere Beamten christlicher Herkunft) disqualifiziert: In einem Brief in die Heimat schrieb Hâlet Efendi:

"Ich bitte Dich, bete für meine wohlbehaltene Rückkehr aus diesem Lande der Ungläubigen, denn ich bin zwar bis nach Paris gekommen, aber ich habe nicht das Frankenland gesehen, von dem manche Leute (bei uns) reden und das sie preisen. In welchem Europa jene wunderbaren Dinge und diese klugen Franken (von denen sie reden) zu finden sind, das weiß ich nicht (...). Ruhm sei Gott - was denken und glauben diese Leute! Es ist doch merkwürdig, daß wir dieses Frankenland, mit dessen Lob man uns solange die Ohren vollgestopft hat, nicht nur als etwas vorgefunden haben, das dem Gesagten unähnlich ist, sondern sogar als das Gegenteil davon (...).

Wenn jemand mit der Absicht, Dich einzuschüchtern oder Dich auf Abwege zu bringen, das Frankenland lobt, dann stelle ihm folgende Frage: 'Bis Du in Europa gewesen oder nicht'? Wenn er sagt: 'Ich bin wirklich dort gewesen und habe es mir eine Zeitlang gutgehen lassen', dann handelt es sich mit Sicherheit um einen Parteigänger und Spion der Franken. Wenn er sagt 'Nein, ich bin nicht dort gewesen, ich kenne es aus Geschichtsbüchern', dann ist er eins von beiden: Entweder ist er ein Esel, der dem Beachtung schenkt, was die Franken schreiben, oder aber er lobt die Franken aus religiösem Fanatismus heraus". 18)

Ein gutes Vierteljahrhundert später, im Jahre 1826, reiste eine erste Gruppe ägyptischer Studenten auf Staatskosten nach Frankreich, um dort moderne westliche Wissenschaften zu erlernen. Als Betreuer war den Studenten ein junger

Theologe aus der berühmten religiösen Hochschule Al-Azhar in Kairo mit auf den Weg geschickt worden, Scheich Rifāʿa at-Tahtāwī (gest. 1873). Über seine Eindrücke veröffentlichte Tahtāwī im Jahre 1834 einen Bericht, der seither mehrfach nachgedruckt worden ist und schon 1840 auch ins Türkische übersetzt wurde. Kurz vor ihrer Rückkehr nach Ägypten erlebten Tahtāwī und seine Schützlinge die Revolution von 1830. In der "fünften Abhandlung" seines Werkes berichtet Tahtāwī:

"Über die inneren Wirren in Frankreich und die Absetzung des Königs vor unserer Rückkehr nach Ägypten", und fügt (zur Beruhigung seines eigenen Landesherrn?) zunächst die Bemerkung an: "Wir bringen diese Abhandlung lediglich, weil die Franzosen diese Zeit zu ihrer besten und berühmtesten zählen, ja weil sie nach ihrer Ansicht vielleicht einen historischen Meilenstein darstellt". 19)

Tahtāwī beginnt mit einem ersten Abschnitt, einer "Einleitung, von der das Verständnis der Ursache abhängt, warum die Franzosen ihrem König den Gehorsam aufkündigten". Er sagt:

"Man muß wissen, daß dieses Volk ideologisch in zwei hauptsächliche Parteien zerfällt, die Royalisten und die Liberalen. Mit Royalisten sind die Anhänger des Königs gemeint, welche behaupten, daß die Macht im Staate ohne jede Opposition seitens des Volkes in die Hand des Machthabers gegeben werden müsse. Die andere Partei neigt zur Freiheit, und zwar in dem Sinne, daß sie sagen, man dürfe nur das Gesetz beachten und der König führe lediglich die Bestimmungen gemäß dem Inhalt des Gesetzes aus, als wäre er nichts als ein Werkzeug. Zweifellos weichen die beiden Ansichten erheblich voneinander ab. Daher gibt es unter den Franzosen keinerlei Eintracht, da ihnen die Einmütigkeit verloren gegangen ist.

Die meisten Royalisten sind Mitglieder des Klerus und deren Anhänger und die Freiheitspartei bilden Philosophen, Wissenschaftler und Gelehrte sowie die Mehrheit des Volkes. Erstere Partei versucht dem König zu helfen, während letztere ihn zu schwächen und das Volk zu unterstützen sucht. Zur zweiten Partei gehört eine große Gruppe, welche die gesamte Autorität in die Hand des Volkes legen will und der zufolge man überhaupt keinen König braucht. Da aber das Volk nicht gleichzeitig regieren und regiert werden kann, muß es Leute, die es aus seinen eigenen Reihen wählt, mit der Regierung an seiner Statt betrauen. Dies ist die republikanische Regierungsform. Aus all dem

ersieht man, daß einige Franzosen die absolute Monarchie wollen, andere eine konstitutionelle Monarchie und andere eine Republik." 20)

Im Zusammenhang mit einer Darstellung der "Charte constitutionelle" vom Juni 1814, aber auch bei anderer Gelegenheit kommt Tahtâwî sowohl auf den Nutzen als auch auf die Gefahren der Pressefreiheit zu sprechen: Letztere ergeben sich daraus, daß bestimmte Blätter Cliques bilden, um Politik zu machen, und dabei nicht der Versuchung widerstehen können, Unwahrheiten in die Welt zu setzen:

"Es gibt auf der ganzen Welt nichts Verlogeneres als die Zeitungen, besonders bei den Franzosen, die ja die Lüge lediglich als eine menschliche Schwäche meiden. Kurz und gut, mit den Journalisten ist es noch schlimmer bestellt als mit den Dichtern mit all ihrer Voreingenommenheit für und wider eine Sache". 21)

Bemerkenswert (besonders wenn man bedenkt, daß der Autor ein Theologe aus der Azhar ist) ist die Gelassenheit, mit der Tahtâwî - leicht amüsiert - das Auftreten der Frauen in der städtischen, bürgerlichen Gesellschaft beschreibt:

"Die Kleidung der Frauen in Frankreich ist reizend. Sie hat eine gewisse Freizügigkeit, besonders wenn sich die Damen mit dem Teuersten, was Frauen zu tragen pflegen, herausputzen. Schmuck jedoch haben die Französinen wenig. Ihr Geschmeide besteht aus vergoldeten Ohrringen und einer Art von goldenen Armreifen, die sie über dem Ärmel am Arm tragen, sowie einer einfachen Halskette. Fußringe indes kennen sie überhaupt nicht (...).

Eine ihrer Gewohnheiten, welcher man den Beifall nicht absprechen kann, ist, das Haar nicht, wie es bei den arabischen Frauen üblich ist, frei herabhängen zu lassen. Die Französinen fassen das Haar in der Mitte des Kopfes zusammen und stecken stets einen Kamm oder dergleichen hinein.

An heißen Tagen pflegen sie den Körper von äußeren Kleidungsstücken zu entblößen. So lassen sie den Kopf bis oberhalb des Busens unbedeckt, ja es kommt sogar vor, daß ihr bloßer Rücken zu sehen ist. An Tanzabenden lassen sie die Arme entblößen. Mit einem Wort, all das wird von den Bewohnern dieses Landes nicht als anstößig empfunden. Allerdings dürfen sie niemals einen Teil der Beine enthüllen, vielmehr tragen sie stets Strümpfe, welche

die Beine bedecken, besonders in der Öffentlichkeit. Nun ist es freilich mit ihren Beinen gar nicht weit her." 22)

Im Zusammenhang mit dem von ihm geschilderten lebhaften Erwerbssinn der Franzosen verurteilt Tahtâwî zwar Wucher, Raffgier und Habsucht, doch zeigt er sich fasziniert von der Tatsache, daß es in Frankreich Vertreter der "niederen Gewerbe" gibt,

"deren Jahreseinkommen 100.000 Francs übersteigt. Das kommt daher, daß bei ihnen vollkommene Gerechtigkeit herrscht. Auf sie verlassen sie sich in den Grundlagen ihrer Politik. Kein mächtiger Herrscher und kein berühmter Minister wird bei ihnen lange an der Regierung bleiben, wenn er erst einmal Übergriffe begangen und sich als Unterdrücker gezeigt hat."

Nachdem er erwähnt hat, daß die Franzosen bereitwillig ihre Steuern zahlen und der Staat daher über ein gewaltiges Jahreseinkommen verfüge, lobt Tahtâwî die Sparsamkeit sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich, die in Frankreich üblich sei:

"So hat zum Beispiel ein Minister bei ihnen nicht mehr als etwa 15 Bedienstete. Auf der Straße ist er von anderen Leuten gar nicht zu unterscheiden, denn er hält sein Gefolge innerhalb wie außerhalb des Hauses möglichst klein. Ich habe gehört, daß ein Verwandter des Königs der Franzosen, der sogenannte Duc d'Orleans - er ist zur Zeit der Hocharistokrat, der zu den höchstgestellten und reichsten Franzosen zählt - an Gefolge, Soldaten und ähnlichem, wie Gärtnern, Dienern und dergleichen nicht mehr als etwa 400 Personen beschäftigt. Die Franzosen rechnen ihm das hoch an. Da sehe man einmal den Unterschied zwischen Paris und Kairo, wo schon ein einfacher Soldat mehrere Diener hat!" 23)

Es ist offensichtlich, daß Tahtâwî und zahlreiche andere Autoren des 19. Jahrhunderts ihre Berichte über Europa dazu benutzt haben, um in ihren Ländern mehr oder weniger offen für Reformen der Verwaltung, des Militärs, des Bildungswesens usw. nach europäischem Vorbild zu werben. Dabei gehen fast alle davon aus, daß diese Reformen durch eine selektive, vorsichtige Übernahme von Elementen der europäischen Zivilisation geschehen müsse, und daß die Europäer und ihre Zivilisation ungeachtet ihrer Leistungsfähigkeit von negativen Erscheinungen nicht freizusprechen seien. Die zunehmende wirtschaftliche

und politische Durchdringung der islamischen Welt durch europäische Mächte hat dann allerdings sehr bald die Möglichkeit einer selektiven Akkulturation (falls diese denn überhaupt mehr gewesen sein sollte als eine Illusion) zunichte gemacht. Am Ende des 19. Jahrhunderts beginnen muslimische Intellektuelle, die sich in jungen Jahren den Gedanken Tahtâwîs und seiner Schüler verpflichtet fühlten, die Brüchigkeit der europäischen Zivilisation zu predigen und den Rückzug in die islamisch-orientalische Tradition zu propagieren. Andere wiederum erklären bald darauf ganz unumwunden, daß nur eine völlige Verwestlichung die nationale Unabhängigkeit und einen Wiederaufstieg der islamischen Länder bringen könne. Entsprechend widersprüchlich ist z. B. das Bild Europas und der Europäer in der modernen arabischen Literatur. Aber das ist schon wieder eine andere Geschichte. ²⁴⁾

ANMERKUNGEN

- 1) Nach der französischen Übersetzung von R. Blachère:
Livre des catégories des nations, Paris 1935, S. 36-37, vgl. B. Lewis: *The Muslim Discovery of Europe*, New York/London 1982, S. 68, bzw. deutsche Ausgabe: *Die Welt der Ungläubigen. Wie der Islam Europa entdeckte*, Frankfurt/Berlin/Wien 1983, dort S. 67 (mit etwas abweichender Übersetzung)
- 2) s. Art. von A. Miquel in *The Encyclopaedia of Islam*, 2nd ed., III (Leiden/London 1971), S. 991
- 3) G. Jacob: *Arabische Berichte von Gesandten an germanische Fürstenhöfe aus dem 9. und 10. Jahrhundert*, Berlin/Leipzig 1927, S. 29. - Es ist zu beachten, daß Jacob nicht wußte, daß die von ihm übersetzten Texte nicht von zwei, sondern von ein und demselben Autor stammen, s. Lewis: *Discovery*, 95/*Die Welt der Ungläubigen*, 95
- 4) Jacob, *ibid.* S. 14 u. 30f.
- 5) G. Rotter (Übers.): *Al-Mas'ûdî. Bis zu den Grenzen der Erde*, Tübingen u. Basel 1978, S. 202
- 6) Rotter, *ibid.*, 204
- 7) Nach der Übersetzung bei Lewis: *Discovery*, S. 23/*Die Welt der Ungläubigen*, 22, vgl. F. Gabrieli: *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*, Zürich/München 1973, S. 41
- 8) G. Rotter (Übers.): *Usâma ibn Munqidh. Ein Leben im Kampf gegen Kreuzritterheere*, Tübingen u. Basel 1978, S. 153
- 9) *Ibid.*, 154, 155
- 10) K. Jahn: *Die Frankengeschichte des Raǧǧid ad-Dîn*, Wien 1977, S. 51
- 11) *Ibid.*
- 12) *Ibid.*, S. 52
- 13) Nach der englischen Übers. von F. Rosenthal: *Ibn Khaldun. The Muqaddima*, New York/London 1958, III, S. 117-18
- 14) R. Kreutel (Übers.): *Im Reiche des goldenen Apfels. Des türkischen Weltenbummlers Evliġa Ćelebi denkwürdige Reise in das Giaurenland (..)*, 2. Auflage, Graz/Wien/Köln 1963, S. 38-39
- 15) G. Karamuk: *Ahmed Azmi Efendis Gesandtschaftsbericht als Zeugnis des osmanischen Machtverfalls und der beginnenden Reformära unter Selim III.*, Bern/Frankfurt 1975, S. 246, vgl. O. Müller: *Azmi Efendis Gesandtschaftsreise an den preußischen Hof*, Flensburg 1918, S. 58-59
- 16) Zit. nach P.K. Kappert: *Muhıbb Efendis Paris-Bericht. Die Französische Revolution aus der Sicht eines osmanischen Diplomaten*, in: *Der Islam* (Berlin/Hamburg), 55, (1978), S. 93

- 17) *Ibid.*
- 18) *Nach der engl. Übersetzung bei Lewis: Discovery, S. 56/Die Welt der Ungläubigen, S. 54*
- 19) *K. Stowasser: At-Tahtâwî in Paris. Ein Dokument des arabischen Modernismus aus dem frühen 19. Jahrhundert (..), Diss. phil. Münster (Westf.) 1968, S.250*
- 20) *Ibid., S. 250-51*
- 21) *Ibid., S. 217, vgl. 146-47*
- 22) *Ibid., 163-64*
- 23) *Ibid., 190-91*
- 24) *s. dazu die vorzügliche Studie von R. Wielandt: Das Bild der Europäer in der modernen arabischen Erzähl- und Theaterliteratur, Beirut und Wiesbaden 1980*

MAGISCHE WELT DER HAREMS UND DESPOTEN
Wie der Westen viele Jahrhunderte lang die Lebensform
des Orients gesehen hat¹⁾

Erdmute Heller

Seit der Renaissance konnte man auf den Bühnen des italienischen Theaters häufig Figuren sehen, die als "Orientalen" verkleidet waren. Doch nicht nur Ariost und Tasso hatten einen Hang zum Märchenhaft-Exotischen. Es dauerte nicht lange, da sprachen auch Molières Theaterfiguren auf Frankreichs Bühnen original türkische Sätze, und als die ersten Europäer im 16. und 17. Jahrhundert den Orient bereisten, traten auch sie nach ihrer Rückkehr nicht selten "alla turca", mit Pluderhosen, Fez und odaliskenhaften Gewändern auf: Der Orient übte als exotische Gegenwelt eine magische Faszination auf den Abendländer aus.

Doch die orientalische Travestie auf den Bühnen und in den Salons des Abendlandes war letzten Endes nur die Ausnahme von einer Regel, die eine viel längere Tradition besitzt: nämlich die westliche "Verkleidung" des Orients durch den Okzident. In einem dumpfen Bedürfnis nach einer Gegenwelt, die gleichzeitig archaisch-sinnlich und bedrohlich fremd war, inszenierte der Westen jene widersprüchliche Mythologie, die vom irrationalen Zauber der Harems und Serais und dem finsternen Flair blutrünstiger Despoten inspiriert war. Der orientalische Exotismus brach mit Wucht in Kunst, Literatur, Musik und Malerei ein und bescherte dem romantischen Abendland eine Fülle phantastischer Bilder aus der Welt des Islam, deren magische Schönheit ein Mysterium blieb - wie der Orient selbst.

Türkisches Schattenspiel

Das abendländische Orientbild hat im Verlauf der Geschichte vielfachen Wandel und immer neue "Verkleidungen" erfahren. Da es im Abendland lange Zeit keinen Bedarf an objektiver Kenntnis des Orients und der Geschichte der islamischen Kultur gab, blieben die Bilder schemenhaft wie im türkischen Schattenspiel, die handelnden Personen durch ideologische Rivalität und religiöse Polemik grob entstellt.

Im Mittelalter war der muslimische Orient der Erzfeind der sich langsam formierenden lateinischen Christenheit. Zur Zeit der territorialen Expansion der arabischmuslimischen Reiche wurde der "Sarazene" zum Schrecknis des Abendlands - bis in der Mitte des 15. Jahrhunderts der "Türke" die Rolle des teuflischen Gegenspielers übernahm.

Erst mit dem allmählichen Verfall des letzten universalen orientalistisch-muslimischen Großreiches, des Osmanischen, kamen jene romantisch-liebenswürdigen Züge in unser Orientbild - Ausdruck des wiedergewonnenen Selbstbewußtseins Europas gegenüber den Völkern des Orients. Dieses nur langsam wiedergewonnene Selbstbewußtsein schlug dann im 19. Jahrhundert in jene Haltung der Überlegenen Herablassung um, die unsere Vorstellungen endgültig prägte.

Das 19. Jahrhundert brachte all jene Bilder und Deutungsmuster hervor, die heute noch unser Bewußtsein von der Ordnung der Welt bestimmen. Neue Zweige der Wissenschaft waren entstanden. Es war die Zeit der Rassentheoretiker Darwin und Renan. Sie frönten einem - anthropologisch begründeten - Kulturessentialismus, der die gesellschaftlichen Erscheinungen in den Bereich der Biologie, der Natur, verlagerte. Das 19. Jahrhundert wurde auf diese Weise zum Jahrhundert der wissenschaftlich-begründeten Vorurteile - insbesondere des Vorurteils von der Überlegenheit einer Rasse.

In Europa fand diese Theorie Ausdruck im wissenschaftlichen Antisemitismus und einer Kolonialideologie, die von der Überlegenheit Europas, der "weißen Rasse" ausging. Antisemitismus und Kolonialideologie flossen in einem Kulturverständnis zusammen, das Europa fortan als den Nabel der Welt betrachtete - wenn nicht als die Welt schlechthin. Die Weltschau des 19. Jahrhunderts lebt heute noch in geographischen Begriffen fort - wie beispielsweise Naher und Ferner Osten. Nahe beziehungsweise Ferne von wo? Doch diese Weltschau wurde bis heute selbst von den derart an die Peripherie Gedrängten so tief verinnerlicht, daß heute kein Japaner sich etwas dabei denkt, wenn er vom Mittleren Osten spricht, obwohl dieser Teil der Welt zumindest nicht östlich von Japan liegt.

Kampf um Kolonien

Es ist gewiß kein Zufall, daß seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des 1. Weltkriegs ein zweiter Kolonialschub sich anzubahnen begann: Der Rest der Welt sollte neu verteilt werden. England, Deutschland und Frankreich stritten um die Kolonien des Schwarzen Kontinents. Und langsam wurde auch der Vordere Orient kolonial durchdrungen. Dies war die Geburtsstunde einer neuen Ideologie

- der Ideologie des "Orientalismus", die ein Produkt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Orient war. Sie wurde ausgelöst durch die "Orientalische Frage", die zu den großen Problemen der europäischen Politik im 19. Jahrhundert geworden war.

Drei wesentliche Tendenzen der Betrachtungsweise zeichneten sich dabei nach Ansicht des französischen Orientalisten Maxime Rodinson immer deutlicher ab: ein "utilitaristisches und imperialistisches Gefühl westlicher Überlegenheit voller Verachtung für andere Zivilisationen, eine romantische, exotische Neigung voller Entzücken an einem Orient, dessen wachsende Armut seinen Charme noch würzte und ein gelehrtes Spezialistentum, das hauptsächlich an vergangenen Zeiten interessiert war".

So widersprüchlich diese verschiedenen Wahrnehmungsformen auch zu sein schienen, ergänzten sie sich doch zu jenem mythischen Bild, das eine Mischung aus den zensierten Wünschen und Verdrängungen des Westens und seinen verborgenen Zukunftsängsten gegenüber den Zeugen einer zivilisationsbedrohenden Gegenwelt waren. Der selektische Blick des Abendländers drückte sich in Literatur und Malerei sowie in den neuen visuellen Medien der Fotografie und Druckgrafik aus: Die Doppelnatur der soeben kolonisierten Orientalen beflügelte die Phantasie der orientalisierenden Maler zu wahren Orgien von Farben, üppig verschwendet an jene Mischung aus Leidenschaft, Perversion und wilder Grausamkeit, zu einer sinnlich überhöhten Ästhetik des Grauens, wie wir sie aus den Berichten Sheherazades "Tausendundeinernacht" kennen: die Märchenwelt der Khalifen, der Minarette, der Halbmondbanner auf azurblauen Kuppeln, inmitten kühler Quellen und Palmen, die lasziv-schwüle Szene der Harems und Serais, Bilder von Odalisen und Eunuchen, finsternen Herrschergestalten und Giaurn mit aufgeschlitzten Kehlen und abgeschnittenen Köpfen.

Bilder wie diese befriedigten - wie Heine schon bemerkte - die unterdrückte Sinnlichkeit des prüden 19. Jahrhunderts, den unterschwelligen Masochismus und Sadismus des friedlich-gelangweilten europäischen Bürgertums. Bilder wie diese waren Ersatz für touristisch noch nicht gelenktes abendländisches Fernweh. Und wenn der Abendländer tatsächlich in den Orient reiste, dann waren es eben jene Bilder, die er dort suchte - und auch fand, weil er die Wirklichkeit und alles, was in sein vorgefaßtes Bild nicht paßte, überhaupt nicht wahrnahm.

Sturz der alten Götter

Auch die Versuche der Literaten, kritische Distanz zwischen die Orient-Phantasmagorie eines Delacroix und die orientalische Wirklichkeit zu legen, kamen über die Imaginationsmuster der Zeit nur selten hinaus, blieben den Impressionen verhaftet, wie sie in Victor Hugos Gedichtsammlung "Les Orientales", in den "Lettres Persannes" und bei Chateaubriand, Lamartine und den Epigonen des "Westöstlichen Diwans", den deutschen Romantikern bereits vorgegeben waren. Flauberts "orientalisches Werk" - die Briefe und Notizen von seiner Reise durch Ägypten, Palästina und die Türkei - gehört zu den wenigen literarischen Versuchen, die "Vor-Bilder" an eigener Erfahrung zu messen und sie im Prozeß des Schreibens der Wirklichkeit anzunähern.

Die Bilder des Westens spiegelten einen Teil der orientalischen Welt wider - vor allem aber eine historische Situation: Der islamische Orient war - trotz seiner allmählichen Entdämonisierung - immer noch ein Feind, wenn auch ein zur Niederlage verdammt, der schon in Agonie lag. Nach dem Sturz ihrer alten Götter erschienen die Länder des Orients dem Europa des 19. Jahrhunderts als Zeugen einer großen Vergangenheit - als biblische Schauplätze der frühen Hochkulturen. Und da Europa gerade im Begriff war, ihren Verfall zu beschleunigen, konnte es sich erlauben, sie um so mehr zu verherrlichen.

Andere Maßstäbe

Als die europäischen Mächte im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts begannen, den Orient zu kolonisieren, war der Vordere Orient noch Teil des letzten islamischen Großreiches der Osmanischen Türkei - jenes "Kranken Mannes am Bosphorus" -, den Europas imperialistische Gelüste gemeinsam vollends zu Tode brachten: 1830 landeten die Franzosen in Algerien, fünfzig Jahre später die Engländer in Ägypten. Die - meist friedlich getarnten - Versuche, das Osmanische Reich in europäische Einflußzonen aufzuteilen, bedurften im Bewußtsein der Zeitgenossen einer Begründung. Dieser Rechtfertigungszwang führte zu einer Travestie der Sprache und ihrer Inhalte, deren Produkt die bekannten Stereotypen, Klischees und Vorurteile waren.

Stereotypen, Klischees und Vorurteile entstehen indes nicht ohne Grund. Das Osmanische Reich unterschied sich tatsächlich beträchtlich von den aufstrebenden europäischen Nationalstaaten. Es war ein Gemeinwesen, das den Normen des aufgeklärten 19. Jahrhunderts völlig zuwiderlief: dem Prinzip der Rationalität,

den Formen der Verwaltung, der Kalkulierbarkeit der Herrschenden - kurz allem, was die bürgerliche Gesellschaft vorangegangenen Gesellschaftsformen überlegen machte.

Im Vergleich zu Europa mußten die Orientalen als korrupt erscheinen, das Verhalten ihrer Herrscher als verschlagen. Das Osmanische Reich war Ausdruck des sozialen Verfalls, der politischen Unordnung, an dem Europa nicht unbeteiligt war. Um diese Mitschuld zu vertuschen, war man mit Werturteilen schnell bei der Hand: Ursache des Verfallsprozesses waren all jene Eigenschaften, die der koloniale Dünkel Europas damals als Rechtfertigungsideologie erfand und den der britische Kolonialexperte Lord Cromer kurz und bündig umschrieb: "Genauigkeit ist der orientalischen Mentalität verhaßt. Jeder "Anglo-Indian" sollte sich dessen immer bewußt sein. Der Mangel an Exaktheit, der leicht in Unwahrhaftigkeit ausartet, ist das Hauptmerkmal des orientalischen Wesens. Der Europäer ist vernünftig, sein Urteil unzweideutig. Seine Intelligenz arbeitet wie eine Maschine. Im Gegensatz zu ihm mangelt es dem Orientalen - genauso wie seinen malerischen Straßen - an jeglichem Sinn für Symmetrie. Er denkt und argumentiert schlampig."

Orientalen sind nach Lord Cromers persönlicher Erkenntnis naiv, bar jeder Energie oder Initiative, sie neigen zu widerlicher Schmeichelei, Intrige und Verschlagenheit, können weder auf einer Straße noch auf einem Pflaster gehen, sind unverbesserliche Lügner, lethargisch und mißtrauisch - kurzum in allem genau das Gegenteil von der Klarheit, Direktheit und Noblesse der angelsächsischen Rasse. Lord Cromer stellte derlei tiefeschürfenden Analysen des orientalischen "Charakters" kommentierend den Zweck seiner Charakterstudie voran, der "from the point of view of governing" ausging - also von dem Gesichtspunkt, den orientalischen Menschen zu "regieren".

Der koloniale Übergriff Europas auf die Länder des Orients war ein Akt der Gewalt. Er mußte durch die "Minderwertigkeit" der Orientalen motiviert werden. Europa und der Westen waren im 19. Jahrhundert durch Industrialisierung und ökonomische Expansion tatsächlich zu den Herren der Welt aufgestiegen. Wirtschaftliche und technologische Überlegenheit wurde zum Maß der Dinge schlechthin. Die demütigende Lage der islamischen Welt wurde als immanenter Bestandteil der muslimischen Welt bzw. "des Islam" weit in die Geschichte zurückdatiert. Der plötzliche Erfolg der europäischen Nationen war eine Folge der "besseren Religion", des Christentums. Man war sich einig, daß die christliche Religion als solche dem Fortschritt diene, während der Islam gleichbedeutend mit Stagnation und Rückständigkeit sei - eine Vorstellung, die in diesen Tagen

angesichts der sogenannten "Renaissance des Islam" fröhliche Urständ feiern kann. So resümierte der amerikanische Nahost-Reisende Henry Kissinger seine orientalistischen Erfahrungen mit den Worten: "Es gibt zwei Kategorien des Geistes - den entwickelten und den nicht entwickelten Geist. Beide unterscheiden sich voneinander dadurch, daß letzterer nie durch die Newton'sche beziehungsweise Kopernikanische Revolution hindurchgegangen und daher unfähig ist, die Realität zu erkennen."

Frühe Erkenntnisse

Man könnte dieser geschichtsphilosophischen Betrachtung des ehemaligen US-Außenministers böswillig entgegenhalten, daß es ohne die Araber am Ende gar keine Newton'sche oder Kopernikanische Revolution gegeben hätte, daß die arabisch-islamische Kultur und Wissenschaft ihre höchste Blüte erlebte (in Bagdad, Granada und Palermo), als Karl der Große gerade seinen Namen schreiben lernte. Zum Mythos des rückständig-exotischen Orients gesellte sich der Mythos vom "Homo islamicus", der seinen Protagonisten zunächst im "Türken" und seit der Mitte unseres Jahrhunderts im "Araber" fand. Das Araberbild fand schließlich in jüngster Zeit noch eine ganz spezifische Variante in der erpresserischen Gestalt des Ölscheichs, der dem Westen seinen wohlverdienten Reichtum abnimmt, um seinen perversen sinnlichen Gelüsten nachzugehen.

Die Einstufung des Orients als Gegenwelt prägte natürlich auch das westliche Araberbild. In dieses Bild mischen sich Vorstellungen, so wie sie über die Jahrhunderte hinweg durch Herodot, die Bibel, Kreuzzugslegenden, in Berichten von Abenteurern, Kaufleuten, Pilgern und Piraten und schließlich durch Karl May vermittelt worden sind: Dieses historische Araberbild ist nicht zu trennen vom Araberbild unserer Tage, ist unbewußter Bestandteil unseres ideologischen Gepäcks, zu dem vor allem die Prämisse gehört, daß alle Araber mehr oder weniger gleich, unterentwickelt, unzuverlässig, fanatisch, faul und fatalistisch seien.

Insgesamt können drei Phasen unterschieden werden, in denen sich das Bild des modernen Orients und damit das Araberbild im Bewußtsein des westlichen Betrachters formte: In der ersten Phase fand eine Mythologisierung des Orients als Gegenwelt zum Abendland statt. Dieses fiktive Orientbild war Ausdruck des europäischen Rationalismus des 18. und 19. Jahrhunderts, als sich das aufkommende Bürgertum eine gesellschaftliche Realität und Kulturbilder schaffte, die immer mehr der Dynamik von Wirtschaft und Technik entsprachen. Der Orient diente dieser aufsteigenden Gesellschaft als Fluchtpunkt, als Gegenwelt.

Es war nicht der Orient an sich, der das Interesse Europas und des Westens fand. Es war die Wahrnehmung dieses Gegensatzes, die damals das romantisch-übersteigerte Interesse auslöste. Es war das Interesse am Unterschied. Damit wurden die Begriffe "Orient" und "Okzident" - Ost und West - als gegensätzliche Pole des Weltverständnisses eingeführt.

Die zweite Phase setzte ein, als die vermeintlich überlegene westliche "Rationalität" während des Ersten Weltkrieges auf den Schlachtfeldern von Verdun ihre verheerendste, "irrationale" Niederlage erlitt: Die Überlegenheit des Westens war bei der Niederwerfung der Völker des Orients auch - und vor allem - eine Überlegenheit der Waffen gewesen. Als aber die europäischen Heere in die Feuerwand ihrer eigenen Vernichtungswaffen liefen, fielen Glanz und Elend der Technik - und damit auch der Mythos von der Überlegenheit westlicher Zivilisation und Kultur zusammen.

Mit dieser Entmystifizierung des Westens setzte auch im Bewußtsein der orientalischen Menschen eine Veränderung ein, die sie zu ihrer Selbstbefreiung befähigte. Daß dieser Orient nun selbst die Segnungen des "Okzidents" einklagen will, wird unerschwerlich als Demütigung, als die Zerstörung des westlichen Selbstbildnisses erfahren. Indem der Westen - spätestens seit der ersten Ölkrise - die "Grenzen des Wachstums" erkennen mußte und die destruktiven Kräfte ewigen Fortschritts fühlbar werden, zeichnet sich Wandel ab: Ein neues Orientbild ist im Entstehen.

Orientalische Ruhe und Beschaulichkeit - bisher als Faulheit denunziert - gewinnen für den atemlosen westlichen Menschen die Attraktivität neuer zivilisatorischer Entwürfe. Der Orient tritt dem alternativen Zeitgeist als "heile Welt" entgegen, die es vor den Verirrungen des Westens zu bewahren gilt. Die heutige Kritik an der "Fortschrittsgläubigkeit" des Orientalen ist eine auf den Kopf gestellte Wiederholung des alten Vorurteils, der Fatalismus des Orients sei jedem Fortschritt abhold. Die Neigung zum "Gegenbild" verlangt es, den Hang zum Modernismus, die neuerstehenden Ideen der nationalistischen Intellektuellen, der Reformisten und Revolutionäre als abtrünnige Nachahmer Europas hinzustellen - als verwestliche Zwitter, die Verrat üben an ihrer Sache - nämlich an ihrer orientalischen "Natur". Wie ein Vexierbild trat das alte Vorurteil über den Orient in der Gestalt Khomeinis wieder auf.

Feindbild von einst

Europa hat Wachstum und Industrialisierung als Stufe zu einer neuen Zivilisation hinter sich gebracht. Das Streben der orientalischen Völker nach materiellem Wohlstand erscheint dem Europäer heute verächtlich. Um so verächtlicher, als dieser materielle Aufstieg vermeintlich auf Kosten des Westens gehen soll. Es sind die alten Bilder, die hinter diesen Ängsten stehen: die ehemaligen Kameltreiber, die nun - zu Ölscheichs arriviert - unser gutes Abendland wieder einmal zugrunde richten wollen. Das Feindbild von einst, verkörpert im Sarazenen oder Türken, sitzt jetzt am Ölhahn. Europa fällt es schwer, zu begreifen, daß wirtschaftlicher Austausch und seine Bedingungen heute nicht mehr mit Bajonetten und Maschinengewehren auszuhandeln sind.

Beide Kulturen - die orientalische und die westliche - leiden heute an einem Prozeß der Umkehr, des Übergangs. Die Identitätskrise der muslimischen Völker ist Ausdruck der Spannung zwischen westlichem Vorbild und ihrer traditionellen Kultur. Sie führte zu einer Rückbesinnung auf die Wurzeln, auf den Islam. Mit dieser Rückbesinnung auf die eigene Kultur und Tradition wird eines Tages - sobald die Exzesse, die diesen historischen Prozeß begleiten, abgeklungen sind - auch das Fremdbild des Orients - so wie es aus der Sicht und den Bedürfnissen Europas entstanden ist - von jenem Bild verdrängt werden, das die orientalischen Menschen von sich selber machen.

1) Erstveröffentlichung in: Eurabia, Magazin, 1. Jg., Februar 1982, S. 9 ff.
(ISSN 0721 - 3476)

ISLAMISCHE KULTUR IM 19. JAHRHUNDERT

Reinhard Schulze

I.

Bis in jüngste Zeit bestimmten zwei Antinomien Darstellung und Selbstdarstellung der kulturellen Entwicklung in den islamischen Ländern. Einerseits wurde sie gesehen als eine lineare, zeitlich ineinandergreifende Abfolge von Traditionalismus und Modernismus. Andererseits wurden beide Begriffe gewertet im Sinne eines Wechselspieles von kultureller Dekadenz und Renaissance. Tradition gegenüber Moderne, Dekadenz gegenüber Renaissance waren so die beiden bestimmenden Begriffspaare, die natürlich auf eine politische Interpretation der historischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts zurückgriffen.

Entdeckt wurde diese Dekadenz im islamischen Orient von den Europäern. Als Napoleon 1798 in Ägypten seine militärische Invasion zu legitimieren hatte, griff er auf eine alte, europäische Vorstellung zurück, wonach das Land durch seine mamlukischen Regime des 16., 17. und 18. Jahrhunderts beständig in den Abgrund, in die Barbarei geführt worden sei. Schuld an dieser Entwicklung seien nicht die Araber gewesen, sondern die Türken, die sich als Militärherrscher in fast allen arabisch-islamischen Ländern festgesetzt hätten. Das Frankreich der Aufklärung, der großen humanistischen Revolution sei gekommen, die Araber von diesem Joch zu befreien und ihnen ihre Würde zurückzugeben ¹⁾. Diese Darstellung hatte keinen wesentlichen Einfluß auf die zeitgenössische islamische Elite in Ägypten. Denn wie konnten "kulturlose" Barbaren wie die Franzosen, deren Alltag doch nur aus Rauben, sexueller Libertinage, Vergnügungssucht und Müßiggang bestünde ²⁾ und deren Verhalten mehr dem des "Pöbels" (Câmma) denn dem von Gebildeten ähnelte, auch nur annähernd maßgeblich für die Beurteilung der Kultur der Ägypter sein? Sicherlich, ihr wissenschaftlicher Eifer war amüsant und ihre fast manische Sucht nach der Regelung aller sozialen und politischen Geschehnisse auf juristische Art mochte ihnen die Harmlosigkeit von "Kindern" sichern ³⁾. Doch ein Vorbild, oder gar eine anerkannte Autorität zur Beurteilung der ägyptischen Kultur konnten sie nicht abgeben. Anders in Europa. Die zahllosen Veröffentlichungen der Wissenschaftler, Militärs und Abenteurer, die Napoleon nach Ägypten begleitet hatten, über ihre Erlebnisse und Forschungsergebnisse in Ägypten, schienen all das zu bestätigen, was in

den Berichten der Reisenden und Orientalisten aus dem 18. Jahrhundert geschrieben stand. Dekadenz habe den islamischen Orient ergriffen, und die "unterdrückten" Klassen warteten nur auf ihre Befreiung, die sich auf die Prinzipien der französischen Revolution stützen sollte ⁴⁾.

Vieles habe zur Ausprägung der Dekadenz beigetragen. Die größte Schuld aber treffe, so z.B. Vivant Danon, der 1798/99 mit Napoleon in Ägypten war, den Islam selbst, Symbol für Aberglauben und Rückständigkeit ⁵⁾. Aus europäischer Sicht stand dem Islam nun nicht mehr das Christentum gegenüber, sondern die europäische Kultur oder Zivilisation. So wurde der Islam nicht mehr mit den Maßstäben einer Theologie gewertet, sondern mit denen des Kulturbegriffs z. B. im Sinne von Herder, Kant oder Schiller. Da Kultur als Synonym für Humanität, Vernunft und Freiheit gebraucht wurde, mußten die europäischen Erforscher des Orients den Islam, den sie als absolut restriktives Normensystem beschrieben und die islamische Umwelt, die für sie nur aus Barbarei und Sklaverei bestand, als "Unkultur" beschreiben. Mit dieser orientalischen Tradition mußte gebrochen werden, sollte die europäische "Kulturmission" als Legitimation für den Kolonialismus in den islamischen Ländern Fuß fassen und die islamischen Völker den Einstieg in die "Moderne" schaffen. Die Kultur der Moderne war das Missionsziel, nicht mehr die rein theologische Christianisierung. Damit war die Dichotomie Tradition/Moderne geboren. Der Beginn der Moderne konnte so auch zeitlich exakt bestimmt werden, nämlich mit dem Datum der Landung Napoleons in Ägypten (1. Juli 1798).

Noch bis heute hat sich diese Aufteilung der islamischen Geschichte, die nun immer auf Ägypten zentriert wird, erhalten ⁶⁾. Als Teil dieser Begrifflichkeit blieb auch die *Entwicklungslinie* von Dekadenz zu Renaissance bestehen. Jahrzehntelang suchten die europäischen Wissenschaftler und besonders die Orientalisten unter ihnen nach den Formen der Moderne im Orient. Sie fanden sie überall dort, wo die europäische Kulturmission gesiegt hatte: in der Technologie, in der Gesetzgebung, in der Literatur, in der Wissenschaft, ja in der Alltagskultur. Da nicht alles mit dem Begriff der Moderne beschreibbar war, wurde nach und nach die Analyse der Widersprüche zwischen Tradition und Moderne wichtig. Bisweilen wurde die zeitliche Trennung aufgegeben und eine synchrone Präsenz von Tradition und Moderne anerkannt (Dualismustheorie); an der zeitlichen Festlegung des Beginns der Moderne wurde jedoch festgehalten ⁷⁾.

Mit der Moderne erhielt die islamische Welt auch eine Kultur. Sie bezog sich zunächst nur auf die Moderne, nicht auf die sogenannte Tradition. Mit wachsender Verallgemeinerung des Kulturbegriffs in Europa, die schließlich zu der Entwicklung eines analytischen Universalbegriffs führen sollte, wurde auch der islamischen Tradition eine Kultur beigegeben. Am Wesen der Aufspaltung in traditionelle Dekadenz und moderne Renaissance änderte sich dabei nichts. Die europäische Geschichte diente so endgültig für die Festlegung der islamischen Identität. In jüngerer Zeit rückt die Betrachtung des Übergangs von Tradition zu Moderne in der islamischen Welt in den Vordergrund. Ganz im Sinne von Franz Borkenau⁸⁾ wird der Übergang als ein historischer, sukzessiver Prozeß gesehen, der parallel zur Überführung der Gesellschaft von einem ökonomisch-sozialen Zustand in den anderen abläuft⁹⁾. Eine beliebte Kategorie, die den Übergang definieren soll, ist die Aufklärung. So erhält man die Triade Tradition-Aufklärung-Moderne, und es scheint, als ob die Moderne in ein inneres Verhältnis zur Tradition gesetzt wird¹⁰⁾.

Es dauerte nur wenige Jahrzehnte, bis die in Europa übliche Kategorisierung zum festen Bestandteil des Selbstverständnisses der islamischen Intellektuellen wurde. Bereitwillig wurde die These vom dekadenten 18. Jahrhundert von ihnen übernommen und zur Legitimation dessen benutzt, was sie nun selbst kulturell produzierten, nämlich der Renaissance (*nahda*). Die *nahda* setzt begrifflich eine Dekadenz voraus (*inhiṭāt*), denn wie ließe sich der Anspruch auf kulturelle Erneuerung sonst rechtfertigen? Voraussetzung war ein Sichlösen von der Tradition, insoweit sie als dekadent erkannt werden konnte. Renaissance setzte aber auch eine Klassik voraus, an die anzuknüpfen sei. Ganz in Analogie zum europäischen Verständnis der Renaissance griffen die Intellektuellen des 19. Jahrhunderts auf die "goldene Klassik" des Islam zurück. Auch hier leisteten die europäischen Orientalisten wertvolle Hilfestellung, indem sie dem Orient erklärten, was die islamische Klassik war und wie sie zeitlich einzuordnen sei. Da gab es zunächst das "dunkle" Jahr der Eroberung Bagdads durch die Mongolen unter Hülegü 1258¹¹⁾ – sie leitete das Ende des "autochthonen" Islam ein. Natürlich ließ sich nicht die gesamte islamische Gesellschaft von 610, dem ungefähren Datum der ersten Offenbarung, bis 1258 als goldenes Zeitalter beschreiben, aber verglichen mit der Zeit der "katastrophalen Mongolenstürme"¹²⁾ und den Jahrhunderten der "Fremdherrschaft" (1258 – 1798) ließ sich jene Epoche doch als "klassisch" apostrophieren. Nur allzu bereitwillig griffen islamische Intellektuelle des 19. Jahrhunderts diese Klassifikation auf. Nur so ließ sich ihr Anspruch auf die kulturelle Führung im Zeitalter des Kolonialismus legitimieren.

II.

Wieso beugten sich die islamischen Intellektuellen so bereitwillig den europäisch-orientalistischen Erklärungsmustern? Wie konnte es geschehen, daß binnen weniger Jahre die reiche kulturelle Tradition der islamischen Gesellschaften im 18. Jahrhundert, die im übrigen erst jetzt von arabischen und westlichen Orientalisten wiederentdeckt wird, in Vergessenheit geriet? Die Gründe hierfür sind in der sozialgeschichtlichen Entwicklung der islamischen Gesellschaften im 19. Jahrhundert zu suchen. Bisher wurde die Geschichte des Kolonialismus im 19. Jahrhundert in Bezug auf die islamische Welt als ein geradliniger Prozeß gesehen, der die vorkolonialen, traditionellen gesellschaftlichen Strukturen langsam aber sicher in die "Moderne" überführte. Je nach politischem Standpunkt des Betrachters wurde dieser Prozeß als heilsam oder als verderblich für die islamischen Gesellschaften angesehen ¹³⁾. Alles hätte sich zu wandeln, so auch die intellektuelle Elite. Sie, die früher in einem spezifischen funktionalen Verhältnis zu den traditionellen Regimen gestanden habe, hätte nun eine Orientierungskrise durchleben müssen, da der "moderne" Staat von ihr etwas anderes abverlangte als lediglich die Fortsetzung ihrer universellen islamischen Allgemeinbildung. Die Intellektuellen hatten sich zu spezialisieren, mußten "Antworten auf die Herausforderung der Zeit" finden. Dies alles habe sie dazu gezwungen, der Tradition abzuschwören, und nach einer Zeit der Innerlichkeit und der Selbstreflexion (Aufklärung) seien sie in der Lage gewesen, der "neuen Zeit" einen neuen kulturellen Ausdruck zu verleihen. Dieser Prozeß wird meist "Säkularisierung" genannt. Analog dazu seien auch alle gesellschaftlichen Beziehungen und ökonomischen Verhältnisse transformiert worden ¹⁴⁾.

Bisweilen wird der Spieß umgedreht. Ein Autor spricht davon, daß die "Verwestlichung" der islamischen Eliten brüchig sei, da sie "kein Gegenstück in den Sozialstrukturen der jeweiligen Gesellschaften" ¹⁵⁾ hätten. Diese Brüchigkeit führe so zu einer "Rückbesinnung" auf die islamische Identität, die ja heutzutage Furore macht. Auf die hier behandelten Fragen übertragen hieße dies, daß nur die intellektuellen Eliten einen sozialen und funktionalen Wandlungsprozeß durchgemacht und sich so von der Gesellschaft entfremdet hätten. Der Islam biete so eine Möglichkeit der Reintegration der Eliten in die immer noch traditionelle Gesellschaft.

Beide Modelle haben den Nachteil, daß sie monokausal und unilinear angelegt sind. Sie verstehen die Kolonialisierung der islamischen Welt im 19. Jahrhundert als einen universellen oder partiellen Wandlungsprozeß, der die Gesellschaft oder Teile von ihr von einem Zustand in einen anderen überführt, wobei die Wertung traditionell/modern beibehalten wird. Die Sozialgeschichte des Kolonialismus in der islamischen Welt ermöglicht eine andere Herangehensweise. Es muß zunächst davon ausgegangen werden, daß die Kolonialisierung der islamischen Gesellschaften ein exogener und ein endogener Prozeß war. Exogen insoweit, als sie von Europa, von den kolonialen Mutterländern durchgeführt und organisiert wurde. Das allgemeine Ziel bestand darin, das gesellschaftliche Mehrprodukt, das sich durch eine Umstrukturierung der regionalen Ökonomien erzielen und erhöhen ließ, dem Weltmarkt zur Verfügung zu stellen und zwar so, daß der so produzierte Reichtum den "Mutterländern" zugutekam. Endogen war dieser Prozeß deshalb, weil die regionalen islamischen Ökonomien schon seit mehreren Jahrhunderten in den Weltmarkt integriert und funktionalisiert waren. Daher gab es in den Gesellschaften selbst schon früh Bestrebungen, die Kolonialisierung "vorzubereiten", unter anderem durch eine staatliche Zentralisierung, durch eine Intensivierung der Agrarproduktion und des Handels mit Europa. Dieser Prozeß, der besonders für das 18. Jahrhundert wichtig ist 16), leitete eine systematische Umstrukturierung der gesellschaftlichen Verhältnisse ein, und zwar nicht im Sinne eines Wandels, sondern im Sinne einer Steigerung der gesellschaftlichen Komplexität 17). Statt daß eine gesellschaftliche Gruppe "transformiert" wurde, daß sie sozusagen aus ihrer Tradition in die Moderne geführt wurde, kamen neue gesellschaftliche Gruppen hinzu, die die staatlichen Funktionen der exogen und endogen induzierten Kolonialisierung auszufüllen hatten. Eine der wesentlichsten neuen Funktionen bestand in der Errichtung des kolonialen Staates selbst. Da dieser nicht mehr, wie die Rentenstaaten des 18. Jahrhunderts, auf eine Aneignung des gesellschaftlichen Mehrprodukts zugunsten des Regimes (z.B. Mamluken) spezialisiert war, sondern vielmehr den reibungslosen Transfer des Reichtums in die "Mutterländer" zu garantieren hatte, konnte er nicht mehr auf die bis dahin gängigen Formen der Legitimation bauen. Dazu bedurfte es einer neuen Öffentlichkeit 18). Diese mußte beweisen, und zwar den Europäern, daß die islamischen Gesellschaften nicht nur aus Barbaren bestünden, die nicht fähig zur Herrschaft wären, daß sie nichts mit dem dunklen Zeitalter des 18. Jahrhunderts zu tun hätten. In der Distanzierung von der Vergangenheit sahen Vertreter der neuen Öffentlichkeit, die ganz in Analogie zu einer ähnlichen Öffentlichkeit in den

kolonialen "Mutterländern" organisiert war (Presse, Parteien) die Möglichkeit, zu einer gesicherten Machtstellung im kolonialen Staat zu gelangen. Die neue politische Öffentlichkeit war Ergebnis einer allgemeinen gesellschaftlichen Desintegration, die notwendig war, um bestimmte gesellschaftliche Bereiche im Sinne der Kolonialisierung zu funktionalisieren. Auf diese neuen Eliten sind alle Begriffe anzuwenden, mit denen auch die freie Intelligenz Europas im 19. Jahrhundert zu beschreiben ist. Zunächst betrifft dies die Kulturtechniken, das heißt die Techniken, mit denen die neuen Eliten ihr Selbstverständnis in die Öffentlichkeit trugen. Das entscheidende Medium war die Presse und Sprache.

Die Franzosen hatten während ihrer dreijährigen Besetzung Ägyptens (1798-1801) die Druckmaschine ins Land gebracht und unter anderem zwei französischsprachige Zeitschriften (*Courrier de l'Egypte* und *La décade égyptienne*) herausgegeben ¹⁹⁾. Die ägyptische Bevölkerung hatte natürlich keinen Bezug zu dieser Form der Öffentlichkeit, da sie nur an die vielleicht 20 000 europäischen Besatzer gerichtet war. Zwar publizierten die Franzosen auch arabische Flugblätter, mit denen für ihre Politik "geworben" wurde, und editierten sogar eine Fassung der Anekdotensammlung Lugmân al-hakîm ²⁰⁾, doch schien die Tatsache, daß die Texte gedruckt und nicht handschriftlich vervielfältigt waren, für die islamische Elite kein besonderes Problem dargestellt zu haben ²¹⁾. Dies sollte sich im Jahre 1821 in Ägypten ändern. Auf Befehl von Muhammad ^{CAI}, dem damaligen ägyptischen Wali (osmanischer Stadthalter 1805 - 1849), wurde in der Kaserne Qasr al- ^{CAI}ni am westlichen Stadtrand von Kairo eine erste Druckerei eingerichtet. Sie wurde schon kurz darauf nach Bulaq verlegt, einem kleinen Vorort von Kairo. Dort wurde sie von Niqûlâ Musabikî (Massabki) betrieben, den der Wali 1815 zu Studienzwecken nach Mailand geschickt hatte. Niqûlâ Musâbikî trat damit in die Fußstapfen seines Vaters Yûsuf, der als damaszener Christ 1798 in französische Dienste getreten war und der unter J.J. Marcel in der napoleonischen Druckerei *Imprimerie nationale* in Kairo gearbeitet hatte. Nachdem Niqûlâ Musâbikî die Schriftsetzerei in Italien erlernt hatte, kehrte er nach Kairo zurück und erhielt vom Wali den Auftrag, die aus Frankreich importierten Teile einer Setzerei und Druckerei zu installieren ²²⁾. Noch zehn Jahre später stand die Druckerei unter der Leitung Musâbikîs. Bis 1840 sollen 250 Bücher gedruckt worden sein. Die Mehrzahl der Titel diente dem praktischen Hausgebrauch des Wali: medizinische Fachbücher, militärische Unterweisungen und Wörterbücher, darunter ein arabisch-italienisches. Fast alle Titel wurden aus dem Französischen oder aus anderen europäischen Sprachen ins Türkische übersetzt ²³⁾.

Joseph Francois Michaud schrieb in seiner *Correspondance d'Orient* ²⁴⁾, daß bis 1831 nur drei literarische Werke (adab) und vier islamische veröffentlicht wurden. "Die arabische Anthologie (eines der adab-Werke, R.S.) ist eine Sammlung von Dichtungen der vorzüglichsten Autoren", fährt Michaud fort, "Es handelt sich übrigens um eine Neuauflage. Das Buch war bereits mit einer lateinischen und französischen Übersetzung in Paris gedruckt worden. Es ist eine der Besonderheiten des Orients, daß er selbst seine eigenen Meisterwerke durch ausländische Vermittlung empfängt" ²⁵⁾. Die Azhar-Bibliotheken und die Privatbibliotheken waren voll mit Handschriften der unterschiedlichsten islamischen und nichtislamischen Wissenschaftsrichtungen. Doch auf diese griffen die staatlichen Kontrolleure der Druckerei ²⁶⁾ nicht zurück. Das Produktionsmittel kam ebenso aus Europa wie die Rohstoffe: das Papier aus Italien, die Satztypen aus Frankreich und die islamischen Inhalte aus Europa. Produziert wurde nicht für einen einheimischen Markt, sondern für den unmittelbaren Gebrauch des Regimes und die Pariser Bibliothèque Nationale. Die orientalisch-islamische Kultur wurde zum europäischen Warenwert.

III.

Die islamischen Eliten nahmen die neue Produktionstechnik nur zögernd wahr. Eines der ersten islamischen Bücher, die in Kairo gedruckt wurden, war ein Werk zur Schreib- und Stilkunde, verfaßt von Hasan al-^cAttâr (1766 - 1835)²⁷⁾, das 1827/8 auf Anordnung von Muhammad ^cAlî in Bulaq unter dem Titel inshâ' ash-shaih Hasan al-^cAttâr gedruckt wurde. Al-^cAttâr, der 1831 zum Shaih al-Azhar (Rektor der Kairiner Azhar-Universität) ernannt worden war, blieb aber sonst der handschriftlichen Tradition treu. Immerhin soll er an die einhundert Schriften verfaßt haben ²⁸⁾.

Doch die neue Öffentlichkeit gewann zunehmend an Boden. 1820/1 war von europäischer Seite her in Ägypten der ganzjährige Anbau der Baumwolle in Gang gekommen. Die neuen ökonomischen Strukturen erforderten eine spezifische Infrastruktur der Öffentlichkeit. 1821 wurde die erste Telegraphenleitung in Ägypten in Betrieb genommen. Nach einigen Jahren der Vorbereitung konnte auch die Presse Fuß fassen.

1827 wurde in Tripolitanien die erste (osmanisch-türkische) Zeitung herausgebracht (al-munaqqib, der Gelehrte). Ein Jahr später konnte endlich der ägyptische Wali mit einer ägyptischen Zeitung aufwarten (al-waqa'i' al-misriya), die als Staatsanzeiger fungierte 29). Sie erschien anfangs zweimal im Monat in vierseitigem Umfang. Bald kam ein arabischer Teil hinzu und später wurde die türkische Redaktion aufgelöst, so daß das Blatt einsprachig arabisch war. Mit der wachsenden Zahl von Europäern in der Verwaltung des kolonialen Staates wurde auch eine französische Fassung notwendig, die seit etwa 1870 erschien.

Bis etwa 1850 wurde die Druckkunst nur auf zeitgenössische literarische oder quasi-literarische Werke oder auf solche aus der jüngsten Vergangenheit angewandt. So erhielt Rifâ'a Râfi' Badawî at-Tahtâwî (1801-1873) 30) 1834 vom ägyptischen Wali die Erlaubnis, eine Reisebeschreibung seines Frankreichaufenthaltes (1826-1831) in der Staatsdruckerei zu veröffentlichen 31). Ein aus französischen Quellen kompiliertes geographisches Werk 32) aus der Feder at-Tahtâwîs erschien im gleichen Jahr in einer Auflage von 1000 Stück.

Nach dem Tod des Wali 1849 und besonders nach der ökonomischen Kapitulation des osmanischen Reiches 1839/40 wurde das staatliche Druckereimonopol in Ägypten aufgehoben. In Kairo und Bulaq wurden laufend neue Druckereien und Setzereien gegründet. Bulaq entwickelte sich zu einer regelrechten Hochburg der arabisch-islamischen Druckkunst. Allein zwischen 1872 und 1878 sollen über 300 000 Exemplare gedruckt worden sein, insgesamt seit 1821 sogar über 600.000 33)! Der größte Anteil entfiel weiterhin auf wissenschaftlich-technische Werke, die u.a. für Ausbildungszwecke zusammengestellt worden waren. Ganz im Sinne der Kolonialisierung standen ingenieur- und agrarwissenschaftliche Probleme im Vordergrund. Doch auch Titel aus der arabisch-islamischen Tradition kamen jetzt auf den Markt, so 1870 das "neoklassizistische" Wörterbuch al-*carûs* min jawâhir al-qâmûs, verfaßt zwischen 1761 und 1774 von Muhammad Murtadâ al-Husainî az-Zabîdî (1732/3 - 1791) 34).

Das eigentliche, erste Zentrum der islamischen Presse lag aber in Indien. 1850 soll in Luknow eine erste Druckfassung des Korans herausgegeben worden sein (in Europa natürlich schon sehr viel früher, z.B. Hamburg 1694, Leipzig 1768).

Eine zweite Druckfassung erschien 1852/3 in Bombay, eine dritte 1857/8 in Kalkutta und eine vierte 1863/4 in Delhi. Auch die erste große hadîth-Sammlung (Mitteilungen über Aussprüche und Handlungen des Propheten) wurde in Indien gedruckt, nämlich 1852/3 das jâmi' as-sahîh von al-Buhârî. Wohl auf Veranlassung des Gelehrten Hasan al-^cIdwî (1806 - 1886) wurde 1862/3 in Kairo der Sahîh neu herausgegeben, in Bulaq 1869/70 ³⁵⁾. Der Koran wurde 1864/5 in der Druckerei Hasan Ahmad at-Tûhîs in Bulaq gedruckt. Hasan al-^cIdwî selbst nutzte die Druckereien schon seit 1855 für eigene Veröffentlichungen, während der Shaiḥ al-Azhar Muhammad ^cIlîsh sich erst seit 1864/5 mit einer Schrift über die Redekunst ³⁶⁾ der Drucktechnik bediente. In seiner "Stammdruckerei", die von Mustafâ Wahbî geführt wurde, ließ ^cIlîsh im gleichen Jahr eine Gebrauchsschrift zum malikitischen Recht ³⁷⁾ drucken. Al-Ghazâlîs großes Kompendium ³⁸⁾ erschien schon 1869 in Bulaq ³⁹⁾.

All diese Angaben lassen darauf schließen, daß etwa ab 1860 in Ägypten die islamische Tradition in die Kulturproduktion Eingang gefunden hat. Von nun an wurde nicht mehr wie früher, auf Bedarf hin, eine Handschrift kunstvoll abgeschrieben, sondern es wurde für einen Markt produziert. Der Markt umfaßte einerseits die gelehrte islamische Öffentlichkeit (z.B. al-Azhar); zum anderen aber auch Europa, wo die großen Bibliotheken von fast jedem in Kairo gedruckten Werk ein Exemplar aufkauften. (Dies hat sich bis heute nicht geändert. Führend im Einkauf arabischer Bücher ist die amerikanische National Library of Congress). Die Handschriftentradition schien nun abzubrechen. Das Prestige eines gedruckten Buches konnte keine Handschrift erbringen, es sei denn, sie wurde sehr kunstvoll erstellt. Damit bahnte sich der Weg zu einem neuen Kunsthandwerk. So, wie nach der Einführung der maschinellen Güterproduktion sich die alte handwerkliche Tradition nur in Form einer nicht gebrauchswertorientierten Kunstproduktion entwickelte, lebte die Handschriftenkunst nun als Kunsthandwerk fort. Die für die Zeit des 19. Jahrhunderts charakteristische Aufspaltung der Produktion in Gebrauchsgüter- und Kunstproduktion erfaßte auf diesem Weg auch die islamisch-arabische Kultur. Diese Entwicklung war zunächst insoweit verhängnisvoll, als sie mit der Frage des Prestiges gekoppelt war. Das, was noch wenige Jahrzehnte zuvor als handschriftliche Tradition produziert worden war, hatte nun nicht mehr denselben Wert wie das, was in Druckform der Öffentlichkeit vorgelegt wurde. Damit sank aber gleichzeitig der inhaltliche "Wert" der nichtgedruckten Tradition, die so alsbald in den Magazinen der Moscheen, Universitäten und Medresen verstaubte. Statt dessen sahen diejenigen,

die Teil der neuen Öffentlichkeit waren, in den in Europa gedruckten Büchern, ganz gleich welchen Inhalts, eine Höherwertigkeit, die als "mu^cäsir" (zeitgenössisch) mehr Anerkennung fand, als die Tradition.

Damit bekam der von den europäischen Orientalisten geprägte Begriff der Dekadenz eine neue Wirklichkeit. Da die Kultur vor 1821, einem Jahr, das man nun als Einschnitt in die Kulturgeschichte ansehen kann, nicht den gleichen Wert hatte, wie die nach 1821, und da sich jene natürlich nicht mit der europäischen jener Zeit "messen" ließe, mußte insbesondere das 18. Jahrhundert als Teil einer universellen islamischen Dekadenz begriffen werden. Ein neues "Selbstverständnis" wurde geboren. Einer der ersten, die diese Problematik ausführlich erörtert haben, war der ägyptische Ministerialbeamte, Ingenieur, Literat und Gelehrte ʿAlī Mubārak (1824 - 1893) ⁴⁰). In seinem großen Roman ʿĀlam ad-dīn, veröffentlicht 1882, beschreibt er die Sehnsucht nach einem neuen kulturellen Selbstverständnis der kolonialen Eliten. Unter anderem erklärt er:⁴¹)

"Die Nation legt jetzt ihre falschen Ideen ab, befreit sich von ihren Konzepten ohne Wert und gewöhnt sich an die neuen Institutionen. In kurzer Zeit ändert sich die Situation: Eigenschaften, Gewohnheiten, Sitten und Institutionen. Das ist es, was sich derzeit in Ägypten abspielt. Derjenige, der es vor 50 Jahren gesehen hätte und es nun in unserer Zeit wieder sieht, wird nichts wiederfinden, was er von früher her gekannt hätte. Er wird feststellen, daß es (d.h. Ägypten) eine Revolution erlebt hat, und daß es (wie) zu einer Region Europas geworden ist."

So, wie nun Kultur z.B. in Form literarischer Kunstwerke reproduzierbar wurde⁴²), entfaltete sich gleichzeitig eine beliebige Reproduzierbarkeit der Gebrauchsgüter. Damit entfielen die aus der traditionellen Kultur stammenden Unterscheidungsmerkmale, die durch die handwerkliche Produktion fast jedem Gegenstand anhafteten und die so zur kulturellen Identifizierung einer sozialen Gruppe beitrugen. Das bisher "Selbstverständliche" der kulturellen Tradition verblaßte angesichts der neuen Öffentlichkeit, ohne zu verschwinden. Die kolonialen Eliten, die sich nun als Kulturproduzenten hervortaten, standen vor dem Problem, ihrer gesellschaftlichen Funktion auch eine kulturelle Identität zu verleihen. Die Trennung von individueller Handarbeit und reproduzierbarer Massenproduktion wirkte sich unter ihnen als "Identitätskrise" aus. Dabei ist dieser Begriff selbst nur mit großer Vorsicht zu benutzen, da er eine lineare Kontinuität postuliert, die irgendwann einmal in die "Krise" geraten sei. Dies ist natürlich nicht der Fall. Vielmehr ist die Notwendigkeit der kulturellen Identifizierbarkeit einer sozialen Gruppe auch für die neue Fragestellung

der kolonialen Eliten ausschlaggebend gewesen. Die einfachste Form dieser Frage, die sich die Eliten stellten, lautete nun: "Wer sind wir?" Eine Antwort auf diese Frage konnte gleich noch ein zweites bewirken. Es ließ sich nämlich somit der Vorwurf der Europäer entkräften, der Orient sei "barbarisch, despotisch und zu Rationalismus und Wissenschaft unfähig" ⁴³). Dies wiederum setzte eine klare Abgrenzung von der bisherigen gesellschaftlichen Tradition und damit von der gesellschaftlichen Kultur in fast allen Bereichen voraus. Annäherungspunkt war nun die europäische (koloniale) Kultur, die als Konkurrentin gesehen wurde, deren Inhalte aber zu absoluten Universalien umgestaltet und akzeptiert wurden. Ab 1860 etwa häuften sich Schriften von islamischen Autoren, die zu dieser Frage Stellung nehmen. Es seien in diesem Zusammenhang nur drei Autoren genannt: der Osmane Nâmiq Kemâl (1840-1888)⁴⁴), der Tunesier Hair ad-Dîn at-Tûnisî (um 1829-1889)⁴⁵) und der Perser Jamâl ad-Dîn al-Afghânî (1838-1897)⁴⁶).

Alle drei repräsentierten die neue Öffentlichkeit: Kemâl war der Prototyp des neuen Journalisten, at-Tûnisî des Politikers und al-Afghânî des Ideologen. Alle drei argumentierten islamisch, d.h. sie sahen im Islam selbst die Basis für ihre gesellschaftliche und kulturelle Identität. Da sie aber, wie oben angedeutet, nicht auf der unmittelbaren gesellschaftlichen Tradition ihr Selbstverständnis aufbauen konnten, mußten sie auf eine abstrakte, idealisierte geschichtliche Epoche zurückgreifen, in der es eben noch keine Dekadenz gegeben habe. Kemâl sah sie in der Zeit des osmanischen Sultans Sulaiman des Prächtigen (1494/5-1566) und des Kreuzfahrerbezwinners Salâh ad-Dîn al-Ayyûbî (Saladin, 1138-1193). al-Afghânî griff noch weiter in die Vergangenheit zurück, auf die Zeit der rechtschaffenden Altvorderen (as-salaf as-salih, d.h. die ersten vier Kalifen und die Prophetengenossen) und setzte so die Tradition der Idealisierung der islamischen Frühzeit fort (wie sie z.B. in der Wahhabiya oder im Neosufismus zum Ausdruck kam)⁴⁷). Afghânîs berühmter Artikel gegen einen Pariser Vortrag von Ernest Renan aus dem Jahr 1883 kann als Musterbeispiel eines solchen Identitätsfindungsprozesses angesehen werden⁴⁸).

IV.

Die Trennung von Kunst und Konsum, die Produktion von Kultur für einen neuen Markt, den die koloniale Elite darstellte und damit eine Verdinglichung der islamischen Tradition waren nach 1880 nicht mehr aufzuhalten. Fast programmgemäß verlief die entsprechende inhaltliche Umwertung des Islam als Theologie. Seit etwa 1885 geriet das islamische, tradierte Rechtsgefüge ins Wanken. Das Recht des kolonialen Staates war, wie er selbst, europäisch

strukturiert. Die islamische Selbstfindung der neuen Öffentlichkeit, die die Zeit der "Dekadenz" zu überspringen hatte, mußte nun auch im theologischen Kern des Islam, nämlich in seinem gesellschaftlichen Normensystem an die alte, "goldene Zeit" anknüpfen. Dafür war ein, sogar islamisch zu legitimierendes Mittel notwendig, nämlich die Wiederzulassung des ijtihāds, des freien Räsonnierens⁴⁹⁾.

Noch 1843 hatte sich Muhammad ʿIšāh mit großer Schärfe in zwei Rechtsgutachten (fatwā) gegen Versuche gewandt, den ijtihād als Quelle der Gesetzgebung wieder zuzulassen⁵⁰⁾. Statt dessen müsse am taqlīd (Autoritätsgebundenheit⁵¹⁾) bedingungslos festgehalten werden.

Ähnliches hatte schon Hasan al-ʿAttār in einem fatwā verlauten lassen⁵²⁾. In einem Aufsatz, den at-Tahtāwī 1870 in der ägyptischen Zeitschrift raḍat al-maḍāris veröffentlicht hatte⁵³⁾, deutet sich schon eine gewisse Aufweichung des taqlīd-Begriffes an⁵⁴⁾. Es sollte aber noch bis 1897 dauern, bis das freie Räsonnieren in Konkurrenz zum europäischen Rationalismus wieder an der islamischen Hochschule al-Azhar offen propagiert werden konnte. Diesmal war es ein islamischer Gelehrter, der nun schon fest in die neue, koloniale Öffentlichkeit integriert war, nämlich Muhammad ʿAbduh (1849-1905)⁵⁵⁾. In seiner einzigen, rein theologischen Schrift risālat at-tauḥīd, die 1897 erschien, ergriff er uneingeschränkt Partei für die Wiederzulassung des ijtihād für die anerkannten Rechtsgelehrten. Damit war die Möglichkeit für eine Intellektualisierung des Islam gegeben.

Durch die Abschaffung des taqlīd erhielten die islamischen Intellektuellen, also solche, die nicht mehr nur auf die tradierte Form islamischer Öffentlichkeit zurückgriffen, sondern auch, zum Beispiel als Journalisten, Anwälte oder Schriftsteller zu islamischen Problemen Stellung bezogen, die Chance, daß ihre Argumente gehört wurden. Sie nahmen sich nun das Recht, sich frei islamisch zu definieren und konnten so das Machtmonopol der islamischen Gelehrten durchbrechen. Die neue Öffentlichkeit, die durch die "säkularisierten" Intellektuellen vertreten wurde, blieb so nach außen hin islamisch. Sie argumentierte islamisch, propagierte den Islam als Ideologie und sah im Islam eine passende Antwort auf den Imperialismus. Wie wenig der Islam in diesem Zusammenhang als Theologie benutzt wurde, verdeutlicht die Tatsache, daß sich viele der neuen islamischen Intellektuellen gleichzeitig als Muslime darstellten und in Freimaurerlogen mitarbeiteten⁵⁶⁾.

Die islamischen Gelehrten, die durch das Aufkommen einer freien, islamischen Intelligenz ihr Machtmonopol bedroht sahen, reagierten durch eine forcierte Abgrenzung von der islamischen Tradition. Diese war ja durch die Entwicklung einer kolonialen islamischen Öffentlichkeit nicht plötzlich ausgestorben. Sie lebte vielmehr mit einer erstaunlichen Vitalität weiter. Im Gegensatz zur neuen Öffentlichkeit verfügte die traditionale islamische Kultur über eine feste soziale

Organisationsstruktur in den islamischen mystischen Orden, den turuq⁵⁷⁾. Seit Jahrhunderten war die mystische Dimension des Islam eine der entscheidendsten Funktionen auf gesellschaftlicher Ebene. Durch die Mystik (tasawwuf oder Sufismus) war für die Masse der Bevölkerung ein direktes theologisches Erleben möglich, das eine bloße Beachtung oder Anwendung der fundamentalen islamischen Rechtsnormen allein nicht zu gewährleisten schien. Gleichzeitig bot die Mystik der agrarischen und der städtischen Bevölkerung eine ihr spezifische kulturelle Äußerungs- und Identifikationsmöglichkeit. Vermittelt wurde sie durch die Heiligenverehrung, den Gräberkult, durch ein den örtlichen Gegebenheiten angepaßtes Ausbildungssystem und eine allgemein zugängliche, auf mystischer Grundlage basierende Heilkunst. Lesen und Schreiben waren nicht von großer Bedeutung. Andere Kulturtechniken wie Memorieren (tahfiz), Magie (sihr), Wundertaten (karamât) und Segen (baraka) waren weitaus wichtiger. Der Islam war hier nicht nur Gegenstand gelehrter Kontemplation oder Disputation, sondern gesellschaftliche Praxis. Der Islam selbst bestimmte die Öffentlichkeit.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß die gesellschaftlichen Gruppen, die von der Kolonialisierung betroffen waren (und nicht jene, die durch die Kolonialisierung geschaffen wurden) auf Grundlage der mystischen islamischen Kultur Widerstand leisteten.

Fast alle Rebellen gegen die Kolonialisierung des frühen 19. Jahrhunderts entstammten jenem kulturellen Milieu. Dabei spielte das theologische Element des mystischen Islam eine wesentliche Rolle. Es ermöglichte das Aufkommen von Erlösern, von einem mahdi, der die islamische Gemeinschaft (umma) vor der europäischen Kolonisierung retten sollte.

Seit dem 18. Jahrhundert deutete sich ein tiefgehender Wandlungsprozeß innerhalb der mystischen Kultur des Islam an. Die Ursprünge dieser meist mit dem Begriff Neosufismus apostrophierten Bewegung liegen trotz einiger Forschungen noch weitgehend im Dunkeln. Der Neosufismus zeichnete sich durch eine gewisse Befreiung von den Fesseln des tradierten islamischen Normensystems, wie es in der shari'a (islamisches Gesetz) festgelegt ist, aus.

Auf Grundlage direkter göttlicher und/oder prophetischer Emanation glaubten sich einige Ordensführer in der Lage, selbst über das Normensystem zu entscheiden⁵⁸⁾. Einige Bewegungen dieser Art, wie etwa die Wahhabîya auf der arabischen Halbinsel, lehnten dabei auch die mystische Kultur ab und forderten die Rekonstruktion einer idealisierten islamischen Gesellschaft, wie sie zur Zeit der Altvorden bestanden haben soll. Üblicher aber waren Bewegungen, deren Führer sich auf mystischer Grundlage legitimierten. Zu nennen wären unter anderem die libysche Sanûsiya (seit etwa 1840)⁵⁹⁾, die magribinische Tijâniya (seit 1781/2)⁶⁰⁾, die sudanesische Mahdiya (seit 1881)⁶¹⁾ und mehrere westafrikanische Bewegungen wie die Umar Tals (1794-1864) oder die Utmân dan Fôdiôs (1754-1817)⁶²⁾. Im Kaukasus führte

Shajh Shamil eine aus der Naqshibandiya stammende Bewegung an⁶³), und selbst im schiitischen Iran tauchte mit dem Babismus (1844) eine ähnlich motivierte Bewegung auf. Diese Beispiele ließen sich noch fortsetzen.

Die Mobilisierung der islamischen mystischen Kultur gegen die Kolonisierung erfaßte nicht nur solche Gebiete, in denen die Kolonisierung direkt wirksam war. Sie bedrohte gleichzeitig die Stellung der städtischen Rechtsgelehrten, die bisher eine der wichtigsten Stützen der "offiziellen" islamischen Kultur gewesen waren⁶⁴). Auf dem Land waren in jener Zeit oft zwei Rufe gleichzeitig zu hören: "Tötet die Ungläubigen" und "tötet die Culamâ (Rechtsgelehrte)"⁶⁵). Mit ersteren waren sowohl die ausländischen Kolonisatoren wie die Träger des einheimischen Regimes, die die Kolonisierung zuließen, gemeint, mit letzterem die städtischen Rechtsgelehrten, die schon bald in den Verdacht der Kollaboration geraten waren. Das Ziel jener Bewegung bestand unter anderem darin, die islamische Welt vor der Kolonisierung zu retten. Die Retter waren Volkshelden, Heilige, Erlöser, die letztendlich den Untergang der traditionellen islamischen Kultur verhindern sollten. Da diese islamische Kultur die einzige gesellschaftliche Äußerungsmöglichkeit zum Beispiel der Bauern war, dienten diese Bewegungen auch als Rettungsversuch der traditionellen gesellschaftlichen Ordnung. Daß diese keineswegs romantisiert und als ausschließlich bewahrungswürdig gesehen wurde, beweisen die millenarischen Tendenzen der neosufischen Bewegungen. Im Kampf gegen die Zerstörung der traditionellen Ordnung durch den Kolonialismus sollte gleichzeitig diese Ordnung selbst transzendiert und das Reich der Gerechtigkeit errichtet werden.

Der Neosufismus war ebensowenig wie die traditionale mystische Kultur des Islam in die neue koloniale Öffentlichkeit integriert. Dabei darf nicht übersehen werden, daß der islamische Dualismus, das heißt die gleichzeitige Präsenz von Mystik und Rechtssystem (shari'a), die sich in der Doppelfunktion zum Beispiel eines Azhar-Shaih als Rechtsgelehrtem und Mystiker manifestierte, nicht mehr wirksam war. Diese Gleichzeitigkeit blieb noch lange bestehen und ist selbst heute noch auszumachen. Doch die mystische Kultur fand zunächst keinen Eingang in die neue Öffentlichkeit. Die neuen Kulturtechniken wurden auf sie erst Anfang des 20. Jahrhunderts umfassend angewandt. Literatur der mystischen Kultur wurde aber schon vereinzelt seit 1850 gedruckt

Da ist zum Beispiel ein Werk von Ahmad b. Mubârak al-Lamî über den marokkanischen Mystiker 'Abdal'azîz ad-Dabbâq (um 1683-1730) und über dessen Aussprüche und Wundertaten⁶⁶). Es erschien in Bulaq 1861/2 (2. Aufl. 1880). AdDabbâq ist eigentlich nur in Marokko als Heiliger bekannt und gilt als einer der geistigen Väter des magribinischen Neosufismus. Warum aber wurde das Werk in Kairo gedruckt? Welcher Markt sollte angesprochen werden?

Nach Marokko wurden so gut wie keine Bücher exportiert. Gedruckte Bücher aus dem Bereich der Heiligenliteratur hatten zunächst keinen Gebrauchswert⁶⁷⁾, da diejenigen, die sich auf die Tradition z.B. ad-Dabbāghs beriefen, wie der Begründer der Sanūsīya, Muhammad b. ʿAlī as-Sanūsī (1787/1859), über eine eigene, mündliche oder handschriftliche Tradition verfügten.

Zu vermuten wäre, daß hier beflissene Bulaqer Publizisten willkürlich aus dem schier unerschöpflichen Handschriftenfundus der Moscheen und Hochschulen in Kairo schöpften und Bücher für den Markt der europäischen Wissenschaft produzierten. Die europäischen Orientalisten und ihre Agenten kauften in jener Zeit fast alles auf, was nur im entfernten etwas mit der islamischen Kulturtradition zu tun hatte. Dies wäre dann ein typisches Beispiel dafür, wie die islamische Kultur zur Ware wurde. Doch hier müßten noch genaue Untersuchungen über die Organisation und die Produktionsarten der kolonialen Öffentlichkeit angestellt werden, um einerseits dem Rezeptionsverhalten der "neuen Gesellschaft" in den islamischen Ländern und andererseits dem der europäischen Wissenschaftler und wissenschaftlichen Einrichtungen auf die Spur zu kommen. Ließe sich diese These bestätigen, dann hätte dies m.E. weitreichende Auswirkungen auf die islamische Geschichtsschreibung in Europa und damit in den islamischen Ländern seit dem 19. Jahrhundert. Dann müßte davon ausgegangen werden, daß die Geschichtsschreibung bisher grundsätzlich auf einer willkürlichen Auswahl der Quellen beruht, die maßgeblich von den Marktbedingungen geprägt war (und noch ist). Wenn die Geschichtsschreibung auf dem Verkauf der islamischen Kultur beruht, dann wäre auch die Rezeption der europäischen islamischen Geschichtsschreibung durch die islamischen Intellektuellen des 19. und besonders des 20. Jahrhunderts von dieser Willkür geprägt.

V.

Die Abgrenzung von der "dekadenten islamischen Kultur" seitens der islamischen Intellektuellen wirkte sich nachhaltig auf das Verhältnis der islamischen Gelehrten zur mystischen Kultur des Islam aus. Mit dem Beginn der Durchsetzung des ijtihād, einer intellektuellen Bewegung, die sich schon früh selbst den Namen islāh (Reform) gegeben hatte, begann gleichzeitig ein heftiger Angriff auf die "überkommenen", dem islamischen Ideal entgegenstehenden Elemente des Sufismus.

Seit etwa 1820 war eine zunehmende Institutionalisierung und Zentralisierung des ägyptischen Ordenswesens zu beobachten⁶⁸⁾. In zahlreichen Verordnungen und Verlautbarungen, die mit Unterstützung des Regimes von den Oberhäuptern

des ägyptischen Sufi-Rates herausgegeben wurden, sollte diese Zentralisierung des zersplitterten Ordenswesens begründet werden⁶⁹). Fast alle der über 200 ägyptischen mystischen Orden beugten sich den Anordnungen und akzeptierten die Bakrî-Familie, die seit dem 17. Jahrhundert in Kairo Schlüsselpositionen in der Ordensorganisation innehatte⁷⁰), als alleinige Autorität. Auf lokaler Ebene hatte diese Anerkennung nur wenig Auswirkungen. Die Unterwerfung betraf eher die Machtstellung der Bakrî-Familie. Dem Regime treu ergeben, wandte sich die Führung der islamischen Orden in Kairo, deren Repräsentanten immer noch mit den Oberen der Azhar-Universität identisch waren, gegen jedwede neosufische Tendenz.

In zahlreichen Rechtsgutachten wurde der Versuch der neosufischen Orden, sich von der Autorität der islamischen Gelehrten zu lösen, verdammt. Einige Gelehrte, die gleichzeitig bekannte Mystiker waren, wie Hasan al-ʿIdwî und ʿAbdalhâfiz ʿAlî (st.1886) griffen zwar selbst auf neosufische theologische Elemente zurück und veröffentlichten sogar zu diesem Zwecke apologetische Schriften⁷¹), doch distanzierten sie sich scharf von jeder realen neosufischen Bewegung. Das bekannteste Beispiel einer solchen Distanzierung ist das Rechtsgutachten des höchsten ägyptischen Muftî (Verfasser von Rechtsgutachten) Muhammad al-ʿAbbâsî al-Mahdî (1827-1897) aus dem Jahr 1883, in dem er zusammen mit den 21 wichtigsten ägyptischen Rechtsgelehrten der Behauptung des Sudanesen Muhammad Ahmad (1844-1885), der erwartete mahdî zu sein, entschieden widersprach⁷²).

Doch erst die islâh-Schule an der Azhar macht grundsätzlich Front gegen die islamische Mystik. Muhammad ʿAbduh verdammt sie als Ketzerei und nicht dem Islam entsprechende Neuerung (bidʿa)⁷³). Damit war die Abgrenzung von der unmittelbaren islamischen Tradition perfekt. Alles, was den "aufgeklärten" Europäern an der islamischen Kultur suspekt erschien, insbesondere der "blinde Autoritätsglauben" (taqlîd), die islamische Volkskultur, z.B. Heiligenverehrung und Gräberkult oder gar die Bewegungen der "verrückten Derwische" (d.h. des Neosufismus)⁷⁴) wurde für nichtig oder unislamisch erklärt. Von allen störenden Elementen gereinigt, sollte nun der Islam gegenüber den europäischen Ideologien konkurrenzfähig sein. Die Rechtsgelehrten und islamischen Intellektuellen hatten bewiesen, daß sie eben keine Barbaren waren, daß sie "ihrer" Tradition abgeschworen hätten, und daß die Europäer sie nun beruhigt als "Partner" oder zumindest als "gleichwertige Gegner" anerkennen könnten. Dieser Prozeß verlief natürlich nicht in allen Ländern gleichzeitig. In Indien hatte er etwa zeitgleich wie in Ägypten begonnen, in Algerien, das durch eine spezifisch französische Kolonialpolitik geprägt war, erst fast 50 Jahre später (ca. ab 1890).

Auch in Istanbul, dem politischen Zentrum des osmanischen Reiches, und in Iran bestimmten widersprüchliche Tendenzen diese Entwicklung.

VI.

Die islamische Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts wird im wesentlichen von der Entwicklung eines kulturellen Selbstverständnisses der neuen kolonialen Eliten bestimmt. In Analogie zur Übernahme westlich geprägter Handlungs- und Kommunikationsmuster erfolgte auch die kulturelle Rezeption, die Teil des "Selbstfindungsprozesses" dieser Eliten war, über europäische Vermittlung. Da das Selbstverständnis an die postulierten "universellen" Kategorien des europäischen Kulturverständnisses angebunden war, sahen sich die islamischen Intellektuellen als Teil der kolonialen Eliten gezwungen, die islamische kulturelle Tradition so umzuwerten, daß sie sich in die Schematik der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte fassen läßt. Von großer Bedeutung war dabei die Übernahme der europäischen Wertungskategorien "Tradition" und "Moderne", "Dekadenz" und "Renaissance". Letztere Kategorie war zugleich synonym mit dem Streben der kolonialen Eliten nach eigenen kulturellen Äußerungsformen. Die Umwertung erfolgte zunächst mit islamischen Kategorien, die aber schon bald europäischen Begrifflichkeiten entsprachen. Den Ausgangspunkt bildete - neben vielen anderen Bereichen - die traditionelle islamische Dychotomie taqlîd und ijtihâd. Diese beiden Begriffe, die ursprünglich zwei fest definierte Formen islamischer Rechtsfindung repräsentierten, wurden - schematisch gesehen - wie folgt umgewertet:

<u>taqlîd</u> -----	<u>ijtihâd</u>
↓	↓
gebundenes	freies
Räsonnieren	Räsonnieren
↓	↓
(Scholastik) ----- Dogma	Verstand ----- (Rationalismus)
↓	↓
alt/traditionell	neu/zeitgenössisch
↓	↓
DEKADENZ (<u>inhitât</u>)	RENAISSANCE (<u>nahda</u>)
↓	↓
TRADITION (negativ)	MODERNE (positiv)

(→ bedeutet: wurde identifiziert als:)

Damit war es gelungen, die europäische Interpretation der islamischen Kulturgeschichte in das, den kolonialen Eliten eigene Islamverständnis, zu integrieren. Die Moderne, also die Kultur, die als Sammelbegriff für die gesellschaftlichen Äußerungsformen der kolonialen Eliten benutzt wurde, fand ihre negative Entsprechung in der Tradition, insoweit sie auf das "dunkle Zeitalter" (661- 1798 oder 1258-1798) zu beziehen war. Der historische Prozeß, der die Moderne entstehen ließ, wurde als Renaissance verstanden, die begrifflich natürlich ihr Gegenteil, die Dekadenz voraussetzt. Ganz nach europäischem Muster mußte der Renaissance eine "Klassik" zugeordnet werden, die die islamischen Intellektuellen im "goldenen Zeitalter" der Offenbarung und (meist) der ersten vier "rechtgeleiteten Stellvertreter des Propheten" (um 610-661) ausmachten, und der sie wieder in Analogie zur europäischen Kulturgeschichtsschreibung eine zeitlose Universalität zuordneten. Dies gelang ihnen umso leichter, als schon in der islamischen Tradition die Gemeinde des Propheten Muhammad als Idealtyp, ja als Archetyp der Organisation der islamischen Gemeinde an sich (umma) angesehen wurde.

Da die "islamische Klassik " aber gleichzeitig als Legitimation für die kulturelle Moderne dienen mußte, machte die Umwertung auch vor der Definition des Idealtyps nicht halt. Die gesellschaftliche Realität der Moderne (als kulturelles Selbstverständnis der kolonialen Eliten) fand so ihr Spiegelbild im Idealtyp der muhammadanischen Gemeinde.

Ohne die gleichzeitige Rezeption europäischer Kulturtechniken und insbesondere die ökonomischen Bedingungen, die eine Kulturwarenproduktion erlaubten, wäre die Rezeption der europäischen Kultur nicht möglich gewesen.

Sollten diese Thesen stimmen, dann bliebe noch zu fragen, ob diese Entwicklung in erster Linie ein von außen induzierter Prozeß war, der die kolonialen Eliten betraf, oder ob es Hinweise dafür gibt, die belegen könnten, daß diese kulturelle Entwicklung auch endogene Ursachen hatte, das hieße, dem Islam und der islamischen Tradition immanent war.

ANMERKUNGEN

1. Nicolas TURC (Niqula Turk): Chronique d'Egypte, 1798-1804. Ed. et trad. par G. Wiet. Le Caire 1950, S. 8f. Vgl. Harald MOTZKI: Dimma et Egalité. Die nichtmuslimischen Minderheiten Ägyptens (...) und die Expedition Bonapartes (1798-1801). Bonn 1979, S. 172ff. - Der Wunsch des Autors, in Text und Anmerkungen die orientalische Schreib- bzw. Sprechweise exakter wiederzugeben, konnte aus drucktechnischen Gründen leider nicht berücksichtigt werden. Statt s steht nun sh, statt g steht j (gesprochen dsch) und statt gh steht gh. Als Längenzeichen wird ^ verwendet.
2. Rotraud WIELANDT: Das Bild der Europäer in der modernen arabischen Erzähl- und Theaterliteratur. Beirut 1980, S. 30ff.
3. ^cAbdarrahmân b. Hasan al-JABARTî: ta'rîh muddat al Faransîs bi-Misr. Hrsg. u. übers. v. S. Moreh. Leiden 1976, S. 89f (arab.)
4. Vgl. bes. Description de l'Egypte. 9.Bde. in-fol. Paris 1809-1825.
5. Vivant DENON (Baron Dominique Vivant): Voyage dans la Basse et la Haute Egypte, pendant les campagnes du général Bonaparte. Paris an X (1802). Dt.: Mit Napoleon in Ägypten. Hrsg. v. Helmut Arndt. Tübingen/Basel 1978.
6. Vgl. Bassam TIBI: "Der Islam, der einst eine Hochkultur war, degenerierte unter den Osmanen; weder Wissenschaft noch Literatur noch Baukultur konnten gedeihen (...)." Die Krise des modernen Islam. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter. München 1981, S. 67.
7. Eine entsprechende Analyse für Indonesien bietet J.H. BOEKE: Economics and Economic Policy of Dual Societies as Exemplified by Indonesia. Haarlem 1953.
8. Franz BORKENAU: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Paris 1934.
9. So auch Peter GRAN: Islamic Roots of Capitalism. Egypt 1760-1840. Austin/Texas/London 1979.
10. So Gilbert DÉLANOUE: Moralistes et politiques musulmans dans l'Egypte du XIX^e siècle. (1798/1882). I-II. Le caire 1982, bes. S. 561f. Diese Arbeit ist, neben denen von R. WIELANDT und P. GRAN, das beste, was zu diesem Thema zu lesen ist. Ich werde im Folgenden häufiger auf diese materialreiche Arbeit zurückgreifen.
11. So z.B. Franz TAESCHNER: Geschichte der arabischen Welt. Stuttgart 1964, S. 156f. Gerhard ENDRESS: Einführung in die islamische Geschichte. München 1982, S. 152. Ein schönes Beispiel für die "klassische" Benennung ist: Hamilton GIBB/Jacob LANDAU: Arabische Literaturgeschichte. Stuttgart 1968 (1. engl. Aufl. 1926). Gibb klassifiziert wie folgt: heroisches Zeitalter, goldenes Zeitalter, silbernes Zeitalter, die Mamlukenzeit, und daran schließt sich dann LANDAUs Beitrag über "das 20. Jahrhundert" an. Nicht viel anders liest sich Roger ALLAN: The Arabic Novel. An Historical and Critical Introduction. Manchester 1982, S. 19-25. Zur arabischen Rezeption sh. u.a. Shakrî FAÏSAL: Çasr al-inhîtât, in: Salih al-^cAûl (u.a.): al-adab al carabî

fi'âtâr ad-dârisîn. Beirut 1981; sowie Seyyed Hossein NASR, Decadence, Deviation and Renaissance in the Context of Contemporary Islam. In: Islamic Perspectives. Ed. by Khurshid AHMAD and Zafaz Ishag ANSARI. London/Jeddah 1971, S. 35-42.

12. Endreß, a.a.O., S. 97.
13. Z.B. Rosa LUXEMBURG: Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus. Berlin 1913. Karl A. WITTVOGEL: Die Orientalische Despotie. Eine vergleichende Untersuchung totaler Macht. Frankfurt a.M. (usw.) 1977 (1. engl. Aufl. 1957). Zu diesem Komplex vgl. bes. Bryan Stanley TURNER: Marx and the end of Orientalism. London 1978.
14. Z.B. Nadav SAFRAN: Egypt in Search of Political Community. An analysis of the intellectual and political evolution of Egypt, 1804-1952. Cambridge/Mass. 1961.
15. Tibi, a.a.O., S. 69.
16. Huri ISLAMOGLU/Çaglar KEYDER: Ein Interpretationsrahmen für die Analyse des osmanischen Reiches. In: Dieter SENGHAAS (Hrsg.): Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik. Frankfurt a.M. 1979, S. 201-234.

Ergänzung: Unter Kolonialisierung verstehe ich die planmäßige Umstrukturierung regionaler Ökonomien, um diese in die Struktur des Weltmarktes als ein arbeitsteiliges, zentralisiertes und hierarchisches System in Form eines direkten Abhängigkeitsverhältnisses zu integrieren.

Begriffe wie "koloniale Mutterländer" und "kolonialer Staat" beziehen sich zeitlich gesehen auf den Beginn der Kolonialisierung. Sie gelten also für Ägypten ab etwa 1820/1, für Algerien ab 1835/40, für Syrien ab 1920, für den Sudan ab 1865/98, (mit Unterbrechung), etc. Ich beziehe mich dabei also nicht auf die Frage der politisch-militärischen Macht, aber auch nicht auf die ökonomische Kategorie Boden allein (auch wenn der Boden i.S. v. Agrarland zunächst der wichtigste koloniale Produktionsfaktor war).
17. Zum gewiß problematischen Begriff "Komplexität" vgl. Jürgen HABERMAS: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1982, S. 144-199, bes. S. 155ff.
18. Zum Begriff "Öffentlichkeit" sh. u.a. Oskar NEGt/Alexander KLUGE: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M. 1972, S. 17-101.
19. Nachgedruckt als Saladin BOUSTANY (Hrsg.): The Journals of Bonaparte in Egypt, 1798-1801. I-X, Cairo o.J. (1971).
20. La décade égyptienne, II, S. 192-200.
21. Insgesamt werden 21 Titel gezählt, sh. J. HEYWORTH DUNNE: An Introduction to the History of Education in Modern Egypt. Cairo 1938, S. 99.
22. Vgl. u.a. A. GREISS: Histoire de l'imprimerie en Egypte, in: Bulletin de l'Institut d'Egypte (Le Caire) 5(1907/8) 1, S. 133-157 und 2, S. 195-320. Kamal Eldin GALAL: Entstehung und Entwicklung der Tagespresse in Ägypten, Berlin Phil. Diss. 1939, ist nicht zuverlässig.

23. Zu den Übersetzern gehörten Yuhannâ ʿAnhûrî aus Damaskus und Clot Bey (1793-1868), ein französischer Arzt, dessen medizinische (v.a. kriegsmedizinische) Texte seit 1834 in Bulaq auf arabisch herausgegeben wurden. Sh. Yûsuf Ilyâs SARKIS: muʿjam al-matbûʿat ʿarabiyya wa-l-muʿarraba al-Qahira 1346/1928, S. 1389, 1576. Eine Sprachenschule wurde 1835 eröffnet. Sh.a. Luis SHAIHÛ al-Yasûʿî: al-adab al-ʿarabiyya fî l-qara at-tâsiʿ ʿashar, I-II. Bairut 1924/26, I S. 6ff.
24. 7 Bde., Paris 1833-1835.
25. Cit.n. Mameluken, Paschas und Fellachen. Berichte aus dem Reich Mohammed Alis 1801-1849. Ausg. u. komment. v. Thankmar Freiherr von MÜNCHHAUSEN, Tübingen 1982, S. 319.
26. Sie unterstand seit 1837 dem diwân al-madâris, einer Art "Kultusministerium".
27. Gran, a.a.O., *passim*. Delanoue, a.a.O., S. 344-357.
28. Sarkis, a.a.O., S. 1336. Vgl. die Liste in Gran, a.a.O., S. 197-208.
29. Galal, a.a.O., S. 35ff. Zu der nicht realisierten Vorstellung der Franzosen, eine arabische Zeitung unter dem Namen at-tanbîk herauszugeben, vgl. ʿAbdarrahman b. Hasan al-JABARTI: ʿajâib al-âthâr fî t-tarâjim wa-l-ahbâr, 4 Bde., Bulaq 1297 (1879/80), IV/238.
(Erklärung Menous v. 26.11.1800) Jabartî erwähnt den Advokaten Ismaʿîl b. Saʿd al-Hash shâb (-1815), der als "Chefredakteur" eingesetzt werden sollte.
30. Delanoue, a.a.O., S. 383-487.
31. tahlîs al-ibrîz fî talhîs Bârîz.
32. at-tarbiyat as-sâfiyya li-murîd al-jughrâfiyya, vgl. Delanoue, a.a.O., S. 622.
33. Sarkis, a.a.O., Vorwort.
34. Zur Tradition der islamisch-arabischen Wörterbücher sh. Stefan WILD: Das Kitâb al-ʿAin und die arabische Lexikographie. Wiesbaden 1965.
35. Sarkis, a.a.O., S. 535, 1499ff.
36. hâshiya ʿalâ risâlat as-Sabbân al-bayyânîya
37. manh al-jalîl ʿalâ muhtasar ash-shaih Hañîl
38. ihyâʾ ʿulûm ad-dîn
39. Zur Geschichte der Druckereien vgl. ʿAbdalfutûh ar-RIDWÂN: taʾrîh matbaʿat Bûlâq. al-Qahira 1953, cit.n. Gran, a.a.O., S. 262.
Christliche und jüdische Druckereien blicken auf eine ältere Tradition zurück. Zu nennen sind die Druckerei in Dair Qazhiya/Libanon, gegr. um 1625, syrische Lettern; Aleppo, gegr. v. Patriarchen von Antakia 1702, in der u.a. 1703 ein Evangelium gedruckt wurde; die Druckerei von Dair Marhanna/Libanon, in der seit 1733 christlich-arabische Bücher gedruckt wurden; die griechisch-orthodoxe Druckerei in Dair al-Qadîs/Libanon, gegr. 1750.

In Europa wurde seit 1514 in arabischen Lettern gedruckt (Rom, Genua, dann Venedig, wo 1530 ein erster Koran gedruckt wurde). In Istanbul gab es seit 1530 eine hebräische Druckerei, die auch arabisch-sprachige Texte in hebräischen Lettern veröffentlichte. Seit 1710 wurden in dieser Druckerei auch arabische Lettern zur Wiedergabe osmanisch-türkischer Texte verwandt. Zusammengestellt nach: Ahmad ʿIzzat ʿABDALKARİM: al-ʿalâqât baina sh-sharq al-ʿarabî wa-Urûba baina l-qamain as-sâdis ʿashar wa-t-tâsiʿ ʿashar. In: Dirâsât ta'rîhiya fî n-nahda al-ʿarabiya al-hadîtha. Hrsg. v. Muhammad Shafîq GHURBÂL, al-Qahira o.J., S. 181-256.

Die islamische Presse in Istanbul begann mit dem Jahr 1727, als der damalige osmanische Großwezir, İbrâhîm Müteferrika (1674-1745) zunächst zu militärischen Zwecken, in seinem Haus eine Druckerei einrichtete. Anfangs ließ er Landkarten drucken, dann ein Wörterbuch, schließlich eigene Werke, unter anderem einen Fürstenspiegel (usûl al-hikam fî nizâm al-umam, 1731), und verschiedene geographische und historische Bücher. Sh. Stanford SHAW: History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. I-II. Cambridge 1976, I, S. 236f.

40. Delanoue, a.a.O., S. 488-564.
41. ʿalam ad-dîn, I/319, c.n. Delanoue, a.a.O., S. 633.
42. Walter BENJAMIN: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a.M. 1977, S. 7-44.
43. Ernest RENAN: L'islamisme et la science. Paris 1883.
44. F.A. TANSEL in Encyclopedia of Islam, Leiden 1960 ff, IV (1978), S. 875-879.
45. G.S. van KRIEKEN: Khair al-Dîn et la Tunisie (1850-1881). Leiden 1976 (gibt als Geburtsjahr um 1822/3 an). İbrahim ABU-LUGHOD: The Islamic Influence of Hair ad-Din at-Tunisi, in: Essays on Islamic Civilization, ed. by Donald P. LITTLE. Leiden 1976, S. 9-24.
46. Weiterhin die wichtigste Literatur zu al-Afghânî ist: Nikki R. KEDDIE: Sayyid Jamâl ad-Dîn "al-Afghânî". A political biography. Berkeley (usw.) 1972. Nikki R. KEDDIE: An Islamic Response to Imperialism. Berkeley (usw.) 1968. A. Albert KUDSI-ZADEH: Sayyid Jamâl al-Dîn al-Afghânî. An annotated bibliography. Leiden 1970.
47. Hierzu auch Reinhard SCHULZE: Die Politisierung des Islam im 19. Jahrhundert, in: Welt des Islams 22(1982).
48. AL-AFGHÂNÎ: Reponse à Renan, in: Journal des débats v. 18.5.1883, nachgedruckt in Keddîe, Sayyid Jamâl ad-Dîn, S. 181-187.
49. In Bezug auf eine Urteilsfindung, sowohl in einzelnen Rechtsfällen als auch in der Ableitung von Gesetzen. Sh. D.B. MACDONALD in Encyclopedia of Islam, a.a.O., III, S. 1026f.
Unter einer kolonialen Elite ist diejenige Elite zu verstehen, die soziologisch die Kolonialisierung einer Gesellschaft durchführt, verwaltet und legitimiert, und die sich im Reproduktions- und im kulturellen Bereich auf die kolonialisierten gesellschaftlichen Sektoren bezieht.

50. Delanoue, a.a.O., S. 158ff.
51. Vgl. Shorter Encyclopedia of Islam, ed. by H.A.R. GIBB a, J.H. KRAMERS. Leiden 1974, S. 562 ff.
52. Delanoue, a.a.O., S. 350 f.
53. al-qaul as-sadiid fi l-ijtihad wa-t-tajdid, sep. gedruckt 1871.
54. Hierzu sh. Delanoue, a.a.O., S. 435 ff.
55. Zu Muhammad ^cAbduh vgl. Elie KEDOURIE: Afghani and Abduh. London 1966. Mudakkirât al-imâm Muhammad ^cAbduh. (Hrsg. v.) Tahir at-Tanâhî. al-Qahira o.J. Muhammad Rashid RIDA: ta'rih al-ustâd al-imâm ash-shaih Muhammad ^cAbduh. I-III. al-Qahira 1925-1931.
56. Z.B. al-Afghânî und ^cAbduh.
Die koloniale Öffentlichkeit umfaßt alle Formen der Äußerungen der kolonialen Elite im politischen und kulturellen Bereich. Je nach Herkunft und Selbstverständnis kann diese Öffentlichkeit einen islamischen oder einen "säkularen" Charakter annehmen. Sie repräsentiert gewissermaßen das "öffentliche Leben" einer kolonialisierten Gesellschaft.
57. Eine Einführung bietet: J. Spender TRIMINGHAM: Sufi-Orders in Islam. Oxford 1971.
58. Vorläufig zum Neosufismus: Baber JOHANSEN: Islam und Staat. Berlin 1982, S. 25 f. B.G. MARTIN: Muslim Brotherhoods in Nineteenth Century Africa. Cambridge 1976.
59. Martin, a.a.O., S. 99 ff. Nicola ZIYADEH: Sanusiya. Oxford 1958.
60. Jamil M. ABUN-NASR: The Tijaniyya. A Sufi Order in the Modern World. London 1965.
61. Peter M. HOLT: The Mahdist State in the Sudan, 1881-1898. Nairobi (usw.) 1979. In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, daß der mahdi Muhammad Ahmad seit etwa 1885/6 auf den Steindruck zurückgriff, um seine Anordnungen und Koran-Interpretationen (ar-râtib, 1302) zu verbreiten. Sarkis, a.a.O., S. 1812.
62. Martin, a.a.O., S. 13 ff u. 68 ff.
63. Shâmil Shâmil war Führer der Naqshibandîya in Dâghistân. Er lebte von 1795 bis 1871. In den Jahren zwischen 1830 und 1859 leitete er den Widerstand gegen die russischen Truppen. Nach seiner Gefangennahme 1859 arrangierte er sich mit dem russischen Regime und unterwarf sich später dem Zaren. Shâmil ist zum festen Bestandteil der nordkaukasischen Volksliteratur geworden, vgl. z.B. Kurban SAID (=Lev NOUSSIMBAUM): Ali und Nino. Hamburg 1981 (geschr. 1938), S. 119 f.
64. Zu den ʿulamâ' sh. u.a. die Arbeiten in: Scholars, Saints and Sufis. Muslim Religious Institutions in the Middle East since 1500. Ed. by Nikki R. KEDDIE. Berkeley (usw.) 1972.

65. Reinhard SCHULZE: Die Rebellion der ägyptischen Fallahin 1919. Berlin 1981, S. 79-88.
66. kitâb ad-dahab al-ibrîz min kalâm Sîdî ʿAbdalʿazîz. Sh. auch Yûsuf b. Ismâʿîl an-NABHÂNÎ: jâmiʿ karamât al-auliyaʾ. I-II. Bairut 1974, II, S. 273 ff.
67. Selbstverständlich gab es Ausnahmen. So griff der ägyptische Mystiker ʿAbdalhâfiz ʿAlî (st. 1886) in seinem Buch ghurraṭ as-sabâḥ wa-zînat al-afrâḥ (gedr. am Rande von ders.: luqṭat al-ʿajlân min tuḥfat al-iḥwân, al-Qahira 1323/1905) auf al-Lamṭis Schrift zurück. Vgl. Delanoue, a.a.O., S. 607.
68. F. de JONG: Turuq and Turuq-Linked Institutions in Nineteenth Century Egypt. Leiden 1978.
69. Vgl. mehrere solcher Verordnungen in de Jong, a.a.O., S. 192-214.
70. Delanoue, a.a.O., S. 251 ff. Zur Bakrîya-Familie sh. de Jong, a.a.O., S. 7 ff und passim.
71. So z.B. al-ʿIdwî 1880. Vgl. Delanoue, a.a.O., S. 604.
72. Delanoue, a.a.O., S. 181 f.
73. Sh. Muhammad ʿABDUH: al-aʿmâl al-kâmila. (Hrsg. v.) Muhammad ʿImara. I-VI, II, al-Qahira 1980, S. 511-533. Schon früher gab es von Seiten der europäisierten Intellektuellen scharfe Angriffe auf "den Islam diskreditierenden", sufischen "Unglauben", so z.B. vom ehemaligen Sekretär des Khediven Ismâʿîl, Wafâ' Muhammad al-QUNî al-Misrî (st. 1898/9): ar-radd al-mubîn ʿalâ jahâlat al-mutasawwifîn. al-Qahira 1293(1876/7). Dies alles hat natürlich nichts mit der antisufischen Polemik z.B. der Wahhabiten zu tun.
74. So z.B. über den somalischen mahdî Muhammad b. ʿAbdallâh Hassân (st. 1920): Douglas JARDINE: The Mād Mullah of Somaliland. London 1923.

MIGRATION - ein internationales Problem
INTEGRATION und REINTEGRATION unter Berücksichtigung
der Muslime in der Bundesrepublik Deutschland

Abdollah Alavi

1. Das Problem

Die Anwesenheit von viereinhalb Millionen Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland gibt heute angesichts der steigenden Arbeitslosenzahlen mehr denn je Anlaß zu heftigen Diskussionen und Auseinandersetzungen in Politik, Wirtschaft und Privatleben, in denen immer wieder die Begriffe *Integration*, *Selbstbehauptung* und *Reintegration* auftauchen.

2. Begriffsbestimmung

2.1. Was aber ist unter diesen Begriffen überhaupt zu verstehen? Definiert man Integration als bloße Eingliederung in das Wirtschafts- und Sozialgefüge der Bundesrepublik Deutschland, so dürfte man darüber hinaus nicht von damit zusammenhängenden Problemen sprechen. Denn in das Wirtschaftsgefüge eingegliedert sind die Ausländer. Objektiv sind sie auch im sozialen Sinne integriert; sie haben eine Unterkunft, sie haben zu essen, tragen Kleidung, werden ärztlich versorgt, sie dürfen und sollen die Bildungseinrichtungen benutzen - ihre Grundbedürfnisse also sind befriedigt.

Wenn Integration vom Ausländer selbst schließlich im Sinne der totalen Anpassung vollzogen ist, dann hat er "es geschafft". Daß er dabei seine eigene Identität gegen das Gefühl, nirgendwo hin und nirgendwo dazu zu gehören, eingetauscht hat, ist vielleicht am Rande für sozio-kulturelle Studien von Interesse.

"Gelingt" diese Anpassung nicht, so tauchen plötzlich recht gravierende Probleme auf, auf die ich noch näher eingehen werde.

2.2. Der demokratische Status der Bundesrepublik Deutschland läßt es zwar unerläßlich erscheinen, allen Bürgern, also auch den ausländischen Steuerzahlern, das fundamentale Grundrecht der Selbstvertretung und damit Selbstbehauptung einzuräumen. Die Wirklichkeit sieht dennoch anders aus. Mitbürger ohne deutschen Paß sind zu Heloten und Bittstellern degradiert. Ihre Anwesenheit wird von der bundesdeutschen Bevölkerung ebenso wie von den Behörden immer noch

als Provisorium angesehen. Der Tatsache gegenüber, daß die Bundesrepublik faktisch längst zum Einwanderungsland geworden ist, verschließen sie die Augen und weigern sich beharrlich, den absolut unbefriedigenden Zustand, der zudem eine Menge "sozialen Zündstoff" enthält, zu ändern.

Allerdings ist dieses gesellschaftspolitische Problem nicht mit traditionellen Mitteln zu lösen. Strukturelle Veränderungen sind nur durch einen gegenseitigen Lernprozeß, ein gegenseitiges Entdecken kultureller Werte und sozialer Möglichkeiten zu erreichen.

Sollte die Bundesrepublik nicht in absehbarer Zeit die Frage, Einwanderungsland zu sein oder nicht, beantworten und sich beide Möglichkeiten offen halten wollen, so muß sie die Entscheidung über Integration oder Reintegration dem Einzelnen überlassen; ihm einerseits die Möglichkeit geben, die Wiedereingliederung in der Heimat vorzubereiten, andererseits ihn aber in einen Integrationsprozeß miteinbeziehen, der ihm gestattet, sich voll in der Bundesrepublik einzubürgern.

- 2.3. Reintegration bedeutet, oberflächlich betrachtet, die Rückkehr in das Herkunftsland und Wiederanpassung an die heimatliche Kultur. Dem vielschichtigen und komplizierten Prozeß jedoch wird damit nicht Rechnung getragen. Reintegrationsprobleme ergeben sich aus der Tatsache, daß sich die politischen und sozioökonomischen Faktoren, die für die Migration verantwortlich sind, nicht verbessert, sondern oft noch verschlechtert haben.

Im Hinblick auf die weltweite Interdependenz erscheint es auch hier notwendig zu sein, gemeinsame Wege zur Lösung der Probleme zu finden.

3. Integration, eine gesellschaftspolitische Aufgabe

- 3.1. Um Integrationsprobleme darstellen zu können, muß zunächst einmal untersucht werden, welche Zusammenhänge zu diesen Problemen führen.

Schon immer haben Menschen den Lebensraum verlassen, in den sie hineingeboren wurden, weil er ihren Bedürfnissen nicht mehr genügte; sie wanderten woanders hin, das heißt, sie migrierten. Die Migration ist also so alt wie die Menschheit selbst.

Die Motivationen für die Migration aber sind heute sicher vielfältiger; auch dürfte die Bereitschaft dazu aufgrund einer wesentlich größeren Mobilität eher vorhanden sein als früher.

Bedenklich ist die moderne Migrationswelle, ein internationales Phänomen, deshalb, weil einige dieser Gründe theoretisch vermieden oder durch gemeinsame Anstrengungen behoben werden könnten.

Ich beschränke mich in dieser Analyse, die durchaus nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben will, auf die durch die Immigration von viereinhalb Millionen Ausländern in die Bundesrepublik Deutschland entstandenen Probleme, die gleichermaßen für die übrigen europäischen Länder gelten.

3.2. Bei der Überlegung, welche Motivationen diese viereinhalb Millionen Menschen in die Bundesrepublik geführt haben, ergibt sich zwangsläufig eine Einteilung in verschiedene Gruppen, die in sich eine Vielfalt ethnischer, sozialer, kultureller und religiöser Momente aufweisen.

3.2.1. Die größte Gruppe der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer bilden die Arbeiter. In ihrem sozialen Umfeld gibt es auch die meisten und gravierendsten Probleme.

Den Ansatz für diese Probleme liefert der Umstand, daß die "Gastarbeiter" sich aufgrund wirtschaftlicher und politischer Notwendigkeiten sowohl der Heimat- als auch der Gastländer mehr oder weniger freiwillig in den Wanderstrom vom Süden in den Norden einreihen.

Der Reichtum der Industriestaaten wächst dabei, die Heimatländer dagegen verarmen immer mehr. Ihre Migration, die eine Konsequenz der Weltwirtschaftsordnung ist, stabilisiert bzw. vermehrt als Sekundäreffekt das Ungleichgewicht zwischen reichen und armen Ländern und impliziert damit von vorneherein eine ganze Reihe von Reintegrationsproblemen.

Die "Gastarbeiter" kommen in der Regel aus den infrastrukturell weniger entwickelten Gebieten ihrer Heimatländer und haben oft keine schulische Ausbildung; sie sind so zum Teil ohne ihr Verschulden Analphabeten. Dieses "unterentwickelte" intellektuelle Niveau führt dazu, daß ihre Integrationsschwierigkeiten in der Bundesrepublik sehr kraß in Erscheinung treten.

Da das Adjektiv unterentwickelt heute vorwiegend negative Assoziationen hervorruft, fühle ich mich verpflichtet, darauf hinzuweisen, daß unverschuldeter Analphabetismus nicht notwendigerweise geistige Armut impliziert und sich das "unterentwickelt" lediglich auf die fehlende schulische Bildung bezieht.

Integrationsschwierigkeiten ergeben sich weiterhin aus der Tatsache, daß das Wort "Gastarbeiter" rassistisch behaftet ist. Das läßt sich leicht damit beweisen, daß die Arbeiter, die etwa aus Österreich, den Niederlanden, Frankreich, USA, Kanada oder Australien kommen, nicht zu den "Gastarbeitern" gezählt werden, es sei denn, sie üben dieselben Unterschichtsfunktionen, wie Müllabfuhr,

Straßenreinigung, Bestattung, Hilfsarbeiten und dgl. aus und bewegen sich in dem, dem "Gastarbeiter" zugewiesenen, Milieu des Proletariats und Subproletariats.

Ghettobildung und das Entstehen von "Harlemsymptomen" sind die Resultate dieses von der bundesdeutschen Wirtschaft inszenierten "Provisoriums", das sich zum brisantesten gesellschaftspolitischen Problem zugespitzt hat. Verschärft wird die Situation durch die kulturelle und religiöse Andersartigkeit der meisten "Gastarbeiter", für die der Aufenthalt und die Arbeit in einem fremden Land den Verlust einer von ihrer Religion geprägten Lebensform bedeutet und die Kluft zwischen den heimischen Lebensbedingungen und der hochtechnisierten pluralistischen Industriegesellschaft schier unüberwindbar werden läßt.

Am schwierigsten haben es die türkischen Arbeiter. Sie verkörpern die sozial schwächste Randgruppe. Die türkisch-muslimische Szene in der Bundesrepublik ist auch von den meisten Negativfaktoren gekennzeichnet. Entwurzelung, soziale Ungerechtigkeit, Ausbeutung, versteckte oder offene Diskriminierung, Rechtsunsicherheit, Sorgen um den Arbeitsplatz und die Aufenthaltserlaubnis sind die Erscheinungen, die zu einem ganz erheblichen Teil auf das fragwürdige Verhalten der deutschen Bevölkerung und der bundesdeutschen Behörden - hier sei auf das Ausländergesetz verwiesen - zurückzuführen sind.

"Die deutsche Bevölkerung", so umschreibt der Deutsche Städtetag vorsichtig die Situation, "hat noch nicht in ausreichendem Maße gelernt, mit anderen Völkern in einem partnerschaftlichen Verhältnis, frei von Über- oder Unterordnungstendenzen, zu leben". Und das sei angesichts der Tatsache, daß in Deutschland in diesem Jahrhundert bereits Millionen von Fremden zur Zwangsarbeit rekrutiert waren, und daß die mittlere und ältere Generation in dem Glauben erzogen wurde, der besseren Rasse anzugehören und im ausländischen Arbeiter den 'Minderwertigen' zu sehen, nicht ungewöhnlich, meint Klee. ¹⁾

In diesem Umfeld von Ghettoexistenz und Subkultur wachsen etwa rund eine halbe Million Kinder und Jugendliche heran, denen schlechte, wenn nicht gar keine Zukunftschancen beschieden sind.

Viele muslimischen Kinder gehen trotz der auch für die ausländischen Kinder geltenden allgemeinen Schulpflicht nicht zum Unterricht, da sie in Abwesenheit der Eltern auf jüngere Geschwister aufpassen oder den Haushalt versorgen

müssen. Oder aber die Eltern haben die Befürchtung, daß ihre Kinder durch christliche Missionsbemühungen zum Abfall vom Islam verleitet werden.

Aus diesem Grunde werden z.B. auch Kindergartenplätze, die in zunehmendem Maße offenstehen und für die spätere schulische und gesellschaftliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung wären, kaum genutzt. Aktive Bekehrungsversuche haben ohne Zweifel das Mißtrauen vieler muslimischer Eltern in dieser Hinsicht noch verstärkt.

Gehen die Kinder in die Schule, so gibt es für sie die Möglichkeit über sogenannte Vorbereitungsklassen in deutsche Schulen übernommen zu werden. Hier aber erreichen etwa 70% der Schüler keinen Abschluß. Sie erhalten lediglich ein Abgangszeugnis. Sprachschwierigkeiten werden dafür als Hauptgrund genannt. Aufgrund der Produktion negativer Vorurteile durch eine bestimmte Presse und auch aufgrund schlechter Erfahrungen auf beiden Seiten haben muslimische Kinder selten Kontakt zu deutschen Kindern.

Auf dieser Basis soll den in der Bundesrepublik heranwachsenden muslimischen Jugendlichen ihre kulturelle und religiöse Identität in einer westlichen Industriegesellschaft erhalten und zugleich aber eine Entwicklung gefördert werden, die dieser Gesellschaft angemessen ist. Die bisherigen Versuche und Regelungen, einschließlich der Vorbereitungsklassen, die oft genug zu nationalen Schuleinrichtungen umfunktioniert wurden, tragen freilich kaum dazu bei, den muslimischen Kindern eine Erziehung und Ausbildung zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, aus dem Hinterhof herauszukommen und einen angemessenen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden.

3.2.2. Die 55 Tausend ausländischen Studenten aus aller Welt und im besonderen die 33 Tausend aus über hundert Ländern der Dritten Welt stellen die zweite Problemgruppe dar.

Ihre Motivation, hierher zu kommen, resultiert meist aus der "Armut" des Staates, der ihnen keine, zuwenig oder zu undifferenzierte Ausbildungseinrichtungen bieten kann. Daneben sind politische Motive und bezeichnenderweise die durch den Kolonialismus bedingte Entwertung der Bildungsinstitutionen und Kulturen in Ländern der Dritten Welt Ursachen für das Auslandsstudium.

Wenn junge Menschen den Entschluß fassen, im Ausland zu studieren, so haben sie fast immer die feste Absicht, nach Beendigung ihrer Ausbildung, nach Hause zurückzukehren. Die Schwierigkeiten, die sie in der Fremde erwarten, haben sie nicht mit einkalkuliert. Und diese beginnen bei den Bemühungen um die Zulassung zur Universität, um die Erteilung der Aufenthaltsgenehmigung, beim Erlernen der fremden Sprache und der Auseinandersetzung mit einer ungewohnten sozio-kulturellen Umgebung.

Im Gegensatz zu vielen angeworbenen Gastarbeitern, denen Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung von den Firmen besorgt werden, muß sich der Student selbst um diese Angelegenheiten kümmern, und das jedes Jahr. Diese Prozedur der jährlichen Aufenthaltsgenehmigung für den Ausländer dient dazu, ihn mobil zu halten, zu verunsichern, denn kein Ausländer kann so für die Zukunft planen. 2)

Die Erfahrungen mit den Ausländerbehörden werden überdies als äußerst entwürdigend dargestellt.

Die Suche nach einer geeigneten Unterkunft gestaltet sich zum Hindernisrennen, sofern es nicht gelingt, einen der wenigen Studentenheimplätze zu ergattern. Der Student hat oft nur die Wahl zwischen einem schlechten und zusätzlich überbezahlten Privatquartier oder dem Heimplatz, in dem er in eine ihm ungewohnte Anonymität versinkt.

Häufig haben ausländische Studenten ganz erhebliche finanzielle Probleme; sie müssen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes arbeiten, was zur Folge hat, daß sie nur noch nebenher und dann schließlich gar nicht mehr studieren. Ihre Motivation ist dem Existenzkampf gewichen.

Im Universitätsbereich gibt es ebenfalls eine ganze Reihe von Problemfaktoren. Die Wahl der Fachrichtung, die sich wegen Zulassungsbeschränkungen oder dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zufolge nicht ausreichendem Notendurchschnitt nicht mit den Wünschen vereinbaren läßt, die den an starre Regeln gewohnten Studenten verwirrende akademische Freiheit, Sprachkenntnisse, die für die fachliche Qualifikation an der Universität nicht ausreichen, oder schlechte und ungerechte Behandlung durch Dozenten und Assistenten sind nur die Spitzen der Problemberge. Hinzu kommt das Faktum, daß in der Bundesrepublik erworbene Abschlüsse gegenüber englischen, amerikanischen oder französischen in der Heimat als nicht gleichwertig anerkannt werden, wie die Tatsache, daß sein in der Heimat erworbenes Abiturzeugnis hier in eine untere Kategorie eingestuft wird.

Wenn man bedenkt, daß den Auslandsstudenten schon von jeher eine Mittlerrolle zugewiesen war und diese Mittlerrolle heute für die weltweit geforderte Intensivierung internationaler wissenschaftlich-technologischer Zusammenarbeit von größter Wichtigkeit ist, sollte es sehr nachdenklich stimmen, daß die dem ausländischen Studenten vom ersten Tag seines Aufenthaltes in der Bundesrepublik begegnenden Probleme im Integrationsprozeß bleibende Eindrücke hinterlassen, die in den seltensten Fällen positiv sind.

3.2.3. Die dritte Problemgruppe sind schließlich die ausländischen Akademiker, wie Ärzte, Ingenieure, Techniker, Chemiker oder Geisteswissenschaftler. Diese sind entweder nach Beendigung ihrer Ausbildung im Lande geblieben, was als brain-drain bezeichnet wird, oder aber im großen Strom der Flüchtlinge, die aus ökonomischen, politischen, religiösen oder rassistischen Gründen ihre Heimatländer verlassen haben, in die Bundesrepublik gekommen.

Auch diese Intellektuellen haben ihre Integrationsprobleme aufgrund von Diskriminierung und mannigfaltiger Restriktion.

Die akademische Qualifikation der ersteren zum Beispiel wird nicht der ihrer deutschen Kollegen gleichgesetzt; nur selten gelingt es einem Ausländer, in eine höhere Position aufzusteigen, und wenn, dann meist nur nach amtlich vollzogener Verdeutschung über den Umweg eines Asylantrages. Tätigkeiten, die nicht der Qualifikation entsprechen oder Arbeitslosigkeit sind die Alternative.

3.3. Identität

Die bisher geschilderten Integrationsprobleme sind die nach außen hin sichtbaren sozialen Identitätsverluste. Ebenso gewichtig sind aber auch die nicht direkt sichtbaren, wie kulturelle und religiöse Identitätsverluste, die schließlich eine völlig desorientierte Persönlichkeitsstruktur initiieren.

Kann man soziale Identität als das Eingebettetsein in eine genuine Umwelt bezeichnen, so sind kulturelle und religiöse Identität ein materielles und geistiges, künstlerisches und wirtschaftliches, poetisches und politisches Instrumentarium zur Bewältigung von Wirklichkeit, die immer neu aus Natur und Politik, Glauben und Vision, Freud und Leid, Tod und Leben entsteht.

3.3.1. Um nun die Einbußen im sozialen Bereich auszuloten, klammern sich Ausländer in der Bundesrepublik an ihre kulturellen und religiösen Werte, die nur in ihrer Ursprünglichkeit den notwendigen Halt scheinen vermitteln zu können gegenüber einer Gesellschaft, an deren kulturellen und religiösen sowie sozialen Werten zunehmend gezweifelt wird.

Visionär scheint sich im Unterbewußtsein der "Verdammten dieser Erde", wo auch immer sie leben oder zu leben gezwungen sind, die Überzeugung zu manifestieren, daß Religion einerseits - besonders wenn sie missionarisch aufoktroiiert wurde - in Form von Ideologie dazu benutzt wird, um den Status quo von Herrschaft und Ausbeutung aufrechtzuerhalten, andererseits aber auch zum Instrument der Befreiung werden kann.

In diesem Sinne etwa sind die Reislamisierungsbestrebungen zu interpretieren, deren Auswirkungen weltweit von Bedeutung sind, denn die Richtung, in der sich der Islam bewegt, wird alle anderen Entwicklungen in hohem Maße beeinflussen.

Reislamisierung als neue religiöse Identität ist eine Emanzipation von der politischen Kontrolle der Industrieländer, eine Abkehr von Eurozentrismus und vom Nachahmungstrieb westlicher Zivilisation.

Im progressiven Sinn soll Islam hierbei jedoch als eine Religion verstanden werden, deren Genius die Anwendung ihrer moralischen Imperative auf den Alltag verlangt, die sich nicht dem maschinellen Rationalismus und einer "Vergötzten" Wissenschaft beugt, die den Sinn des Lebens an die Gesellschaft knüpft, an der man teilhat, und daß inmitten von Maschinen nach Gerechtigkeit gesucht wird.

Ob eine derzeit bestehende islamische Richtung - deren es eine ganze Reihe gibt - diesem Anspruch für die Zukunft gerecht werden kann, bleibt abzuwarten.

Daß die Reislamisierungsbewegungen, die überall dort von relevanter Bedeutung sind, wo Muslime leben, auch in der Bundesrepublik ihren Einfluß ausüben werden, liegt daran, daß rund 1,5 Millionen Muslime - davon etwas mehr als 1,2 Millionen Türken, 120 000 Jugoslawen, 60 000 Araber, 30 000 Afrikaner und Angehörige fernöstlicher Länder, rund 20 000 Iraner, 6000 Flüchtlinge aus kommunistischen Ländern und etwa 1200 gebürtige Deutsche ³⁾ - die drittgrößte Religionsgemeinschaft in der Bundesrepublik nach der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche bilden.

Als Signal hierfür ist ein Dokument zu deuten, das der Präsident des 'Islamischen Kulturzentrums Kölns' am 1. März 1979 unterzeichnete. Dieses Dokument besagt, daß das 'Islamische Kulturzentrum Köln' zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den staatlichen Instanzen der Bundesrepublik bereit ist und sich der freiheitlich-demokratischen Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet fühlt und in seiner Verpflichtung gegenüber dem islamischen Gesetz auf der einen und der Loyalität auf der anderen Seite keinen Widerspruch sieht. Erklärtes Ziel ist die Integration ausländischer Muslime in die deutsche Gesellschaft mit allen daraus resultierenden Rechten und Pflichten. Ghettoexistenz, Subkultur, Fanatismus und Extremismus werden abgelehnt. Unter Integration werde nicht Assimilation und nicht Nivellierung der Identität verstanden, sondern sie bedeute die Einordnung der ausländischen Muslime in die deutsche Gesellschaft bei Beibehaltung und Pflege der kulturellen, religiösen und sprachlichen Autonomie. 4)

Ins Blickfeld sind in diesem Zusammenhang die Bestrebungen gerückt, an den öffentlichen Schulen islamischen Religionsunterricht zu erteilen, was nach Meinung von Experten die Voraussetzungen für die Integration durch gegenseitige Achtung der kulturellen und religiösen Identität schaffen und dazu beitragen soll, die Spannungen zwischen unterschiedlichen Wertnormen zu verringern sowie auf das Zusammenleben zwischen Muslimen und hier hauptsächlich Christen oder Angehörigen anderer Konfessionen positiv einzuwirken.

Die Bedenken bezüglich einiger Glaubenssätze des Islam - wie das Verhältnis zu Andersgläubigen, für die Stellung der Frau und die Zulassung der Polygamie, die Ablehnung der westlich interpretierten Demokratie oder Teile der islamischen Rechtsordnung - sind angesichts der nicht unerheblich voneinander abweichenden Auslegungen durch die sich mitunter heftig bekämpfenden islamischen Gruppierungen, die zugegebenermaßen teilweise recht intolerante und nationalistische Züge aufweisen, durchaus verständlich.

Es müßte aber möglich sein, durch regelmäßige und gemeinsame Gespräche zwischen den Vertretern dieser vielfältigen Gruppierungen und Vertretern maßgeblicher Stellen der Bundesrepublik zu einer alle befriedigenden Lösung zu kommen, denn wie auch Frau Laurien, Berliner Senatorin für Schulwesen, Jugend und Sport, vor der Katholischen Akademie in München meinte, muß das Ziel im Auge behalten werden, "daß das Bekenntnis zur islamischen Religion und das Bekenntnis zu unserer Verfassung verbindbar werden." 5)

Der Unterricht für deutsche Schüler in deutschen Schulen (mit oder ohne ausländische Kinder als Teilnehmer dieses Unterrichts) muß den bisher herrschenden Ethnozentrismus (bei dem eine nationale Betrachtungsweise vorherrscht) und den Eurozentrismus (bei dem alles Außereuropäische als exotisch angesehen wird) bewußt überwinden und aufgeschlossener werden für die außereuropäischen Kulturen und die Menschen, die dort leben, und auch für jene, die von dort zu uns gekommen sind und unter uns leben. In diesem Zusammenhang kommt dem islamischen Kulturkreis als Nachbarkultur des europäischen Kulturkreises, mit dem ihn zahlreiche Begegnungen und Beziehungen über lange Zeit hinweg geschichtlich verbinden, eine ganz besondere Bedeutung zu.

3.3.2. Ebenso wie die Erreichung dieses Ziels einen wichtigen Teil der Voraussetzungen für die Integration darstellt, trifft dies auf die seit etwa 1969 aufgrund neuer und besserer Erkenntnisse propagierte, praktische Einführung der Selbstvertretung in den Gewerkschaften sowie die Ausdehnung dieser Selbstvertretung auf die partei-politische Ebene und die Einräumung des aktiven und passiven Wahlrechts der Ausländer zu.

Bei der Selbstvertretung der Ausländer muß es darum gehen, "den Ausländern als einem Bestandteil der deutschen Gesellschaft die effektive, bewußt und ehrlich zugestandene Möglichkeit zu eröffnen, an der Lösung ihrer Probleme, die die Probleme der bundesdeutschen Gesellschaft sind, mitzuwirken und damit diese Gesellschaft mitzugestalten." 6)

Die Bildung eines Ausländerparlaments, in das Vertreter aller hier in der Bundesrepublik lebenden Ausländer einziehen sollen, ist in diesem Zusammenhang eine weitere Aufgabe hinsichtlich der Integrationsbestrebungen, die von den Ausländern selbst durchgeführt, von der Bundesregierung aber aktiv unterstützt werden muß.

Gerade im Hinblick auf die doch gelungene Integration der Millionen von Flüchtlingen, Vertriebenen, Aussiedlern und Asylanten mit durchaus heterogenen sozio-kulturellen Merkmalen seit Ende des Zweiten Weltkrieges, sollte es möglich sein, die gesellschaftspolitischen Probleme gemeinsam zu bewältigen, zumal die ausländischen Arbeitnehmer nicht unerheblich zu den Steuereinnahmen des Staates und den Beiträgen zu den Sozialversicherungen beitragen und das "soziale Netz" selbst derzeit erst mit 2,1% strapazieren. 7)

Die Kirche, die zwar verbal die Notwendigkeit der Integration unter Berücksichtigung und Erhaltung der Identitätsmerkmale vertritt und Möglichkeiten dazu dargelegt hat, leistet mit ihrer Ausländerarbeit funktional lediglich Individualhilfen, verdeckt damit aber den Skandal dieser Gesellschaft und konserviert Unrechtsstrukturen.

Aus der Erkenntnis heraus, "daß in Deutschland ein kälteres Klima herrscht, nicht nur äußerlich, sondern oft auch innerlich" ⁸⁾, sollte sie sich nun aber verstärkt um die Verwirklichung der in einem 1968 vorgelegten Arbeitspapier niedergeschriebenen Ausführungen bemühen. In diesem Arbeitspapier heißt es unter anderem: "Erkennt man an, daß die Wanderung (... der ausländischen Arbeitnehmer. Anm. des Verf.) nur allzu oft nicht dem freien Willen entspricht, sondern als einziger Ausweg bleibt, dann muß man auch zugeben, daß der ausländische Arbeitnehmer ein Opfer ist. Ihn als Opfer zu verstehen, heißt, daß die Kirche sich ihm gegenüber nicht neutral verhalten kann, sondern gegen die Kräfte, die ihn zum Opfer machen, seine Partei ergreifen muß. Mit anderen Worten: Die Kirche wird sich nicht damit begnügen können, entschieden jede Form von Fremdenhaß (und Rassismus) abzulehnen; sie wird ihr Denken und Tun darüber hinaus politisch auszurichten haben." ⁹⁾

In der Tat wird es, um dieses gesellschaftspolitische Problem menschenwürdig lösen zu können, notwendig sein, die rassistischen Vorurteile auf deutscher Seite abzubauen. Auf der Basis einer Toleranz, die es fertigbringt, einer Minderheit freie Entfaltung zu gewähren sowie die kulturellen, sozialen und religiösen Eigenarten der Ausländer - der moslemischen im besonderen - überhaupt zu respektieren, werden Mißtrauen und Furcht durchbrochen und der Weg zu einer Integration geöffnet werden, die nicht der Assimilation gleichzusetzen ist, sondern die kulturelle und sprachliche Autonomie erhält und damit - wenn sie erwünscht und zumutbar ist - eine ebenso menschenwürdige Wiedereingliederung in das Heimatland ermöglicht.

4. Reintegration - eine internationale gesellschaftspolitische Aufgabe

Eine Rückkehr ins Heimatland ist in den meisten Fällen faktisch jederzeit möglich, eine menschenwürdige Rückkehr allerdings ist von nicht unerheblichen Faktoren abhängig.

Zum einen ist, wie schon erwähnt, die Weltwirtschaftsordnung so aufgebaut, daß die Länder der Erde in reiche und arme zerfallen und daß eben in den Ländern, aus denen die ausländischen Arbeitnehmer, aber auch Studenten und Akademiker, kommen, keine befriedigenden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse herrschen, so daß viele Menschen sich genötigt sahen, im Ausland Arbeit und Brot zu suchen.

Wenngleich sich Studenten und Akademiker zu allermeist aus der Eliteschicht ihrer Heimatländer rekrutieren, so sind dennoch auch sie vom Dilemma der Divergenz zwischen Entwicklung und Unterentwicklung und den daraus resultierenden Folgen betroffen.

Ein Zitat von Y. Nayudamma faßt den Charakter der Weltwirtschaftsordnung zusammen, das die Probleme hinreichend erklärt:

"Das Ziel jeder Gesellschaft ist die Entwicklung. Der Begriff war bis vor kurzem gleichbedeutend mit Wachstum - industrielles und wirtschaftliches Wachstum, das durch das Bruttonationalprodukt ausgedrückt wurde oder durch die Steigerung des Pro-Kopf-Einkommens - das heißt Wachstum der materiellen Güter. Ein solches Wachstumsmodell, das auf einem hohen Kapitaleinsatz, entwickelten Technologien, einer Vereinheitlichung des Produktionsprozesses, der internationalen Arbeitsteilung auf der Basis des komparativen Kostenvorteils, gemeinsamen Technologien und dem Streben nach den neuesten Errungenschaften auf allen Gebieten, dem Technologie- und Kapitaltransfer und der Hilfe von den entwickelten Ländern an die Entwicklungsländer beruht, hat nur die sozialen Ungerechtigkeiten, die Unterschiede verschärft und die Herrschaftsstrukturen gefestigt, es hat die Erschöpfung der Naturressourcen, die Zerstörung der Umwelt und die Ungerechtigkeit in der globalen Struktur der Beziehung zwischen Mensch und Naturressourcen verstärkt, so daß die Mehrheit leidet, während eine Minderheit ein parasitäres und aufwendiges Leben führt.

Es wird anerkannt, daß Wissenschaft und Technologie Katalysatoren des Wachstums, ein rascher Weg zum Wachstum und die Triebkräfte des Fortschritts, der Stärke und des Prestiges sind.

Doch der Einsatz der Technologie hat nur dazu geführt, daß moderne Enklaven, Enklaven der Konsumgesellschaft entstanden sind, daß die Ressourcen erschöpft und die Umwelt zerstört wurden. Es ist der Gipfel der Ungeheuerlichkeit, daß ein großer Teil der wissenschaftlichen Forschung damit beschäftigt ist, Mittel zur Zerstörung der Menschheit auszudenken. Dadurch werden auch die Mittel

durch die Tausenden von Millionen Armen ein besseres Leben verschafft werden könnte, eingeschränkt.

Die Technologie, die eingesetzt wird, um ein rasches Wachstum zu erreichen, ermöglicht nur die Übertragung fix und fertiger Technologien, die auf eine bestehende Umwelt angewendet werden, was zu einem nachgeahmten Wachstumsmodell führt, zu Modellen der Konsumgesellschaft, die nicht anzustreben sind, und die nicht auf den wirklichen Bedürfnissen der Gesellschaft aufbauen." 10)

Konkret heißt das, daß eine von außen aufgedrückte Technologie für Dritt-Welt-Länder negative sozio-ökonomische Auswirkungen auf lebenswichtige Bereiche, wie z.B. die Nahrungsproduktion, die Energieversorgung oder etwa den Verteidigungssektor, hat. Export Eigenbedarf deckender Lebensmittel, Import devisenverschlingender Konsum- oder Rüstungsgüter, und eine deformierte Wirtschaft sind die Folgen.

Die nach den Vorstellungen und Bedürfnissen der Industrieländer ausgebildeten Studenten und Akademiker stehen dem Chaos der aufgelösten Strukturen in ihren Heimatländern allermeist hilflos gegenüber, da es nicht möglich ist, das Gelernte für die wirklichen Bedürfnisse der Heimat umzuformen.

Nur ein Umdenkungsprozeß, beginnend bei den Industrieländern, kann die endgültige Katastrophe abwenden. Eine weltweite Solidargemeinschaft muß um der Menschheit willen gebildet werden.

Die Menschen der reichen Länder müssen die Verhältnisse in der Dritten Welt im Zusammenhang mit ihrem Leben und die Ursachen der Gleichzeitigkeit von "Unter- und Überentwicklung" verstehen lernen, ebenso wie die Menschen und die Kulturen der Dritten Welt zu Wort kommen zu lassen.

Der afrikanische Wissenschaftler Joseph Ki-Zerbo meint dazu:

"Was ist das für eine monströse Vorstellung, daß die Unterentwickelten ein Handikap haben, das durch Entwicklung beseitigt werden kann, daß sie nach dem Vorbild anderer Länder etwas aufzuholen haben, daß sie im Interesse des Fortschrittes sich ihrer angestammten Eigenart entfremden müssen! Ein Widersinn, der nur Unruhe und Empörung auslösen kann. Das Konzept des Primitivismus ist nicht nur destruktiv, es behindert auch jede echte Entwicklung. Im Norden fördert es Superioritätsgefühle, ja sogar Zynismus und Sadismus, der etwa in den Worten seinen Ausdruck findet: 'Die brauchen es ja nur so zu machen wie wir ...' In den südlichen Ländern führt das Konzept des Primitivismus zu Hoffnungslosigkeit und Fatalismus, zumal die angebliche Rückständigkeit niemals wirklich definiert wird. Man schreibt die Zustände vorschnell den schlechten

natürlichen Bedingungen zu (schlechte Bodenverhältnisse, Dürre oder übermäßige Feuchtigkeit), ohne die wirklichen Ursachen zu erforschen. Die Folge ist eine Psychose von Schuldgefühlen und von rassistisch bedingten Inferioritätskomplexen, die wiederum dazu führen, daß die Vorbilder des Nordens unbesehen übernommen werden.

In beiden Fällen ist schwer zu sagen, wer die Verantwortung trägt. Verantwortung wird abgelehnt. Man hofft, durch mehr oder weniger mechanische Maßnahmen zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums dem Grundübel beizukommen... Entwicklung in der Dritten Welt, die als Kampf gegen die Uhr verstanden wird, ist eines der gefährlichsten Alibis, hinter denen wir uns heute verstecken. Die Länder der Dritten Welt müssen als eigenständige Einheiten ernst genommen werden. Man muß endlich damit aufhören, sie an den Maßstäben der nördlichen Welt zu messen." 11)

Wir sind also darauf angewiesen, uns gegenseitig auszuweichen und zu ergänzen, unter Wahrung des Grundsatzes der Gleichheit und dem Recht der Mitbestimmung. Der Gegensatz zwischen reich und arm ist nicht nur ein wirtschaftliches, sondern auch ein politisches Problem; nämlich der Gegensatz zwischen Macht und Ohnmacht.

Als sehr wichtig in diesem Lernprozeß sehe ich die Rolle der Medien und der Erziehung an.

Kooperative Aufklärungsarbeit muß von Fernsehen, Rundfunk, Presse und besonders von den Schulen (von der Grundschule bis hin zur Erwachsenenbildung) übernommen werden.

"Noch immer ist es für den Zuschauer leichter, sich über die Lebensbedingungen exotischer Tierarten zu informieren, als über die Menschen der Dritten Welt. Die Berichterstattung vermittelt zudem oft ein Zerrbild dieser Welt:

- Wo Hunger und Elend gezeigt werden, werden sie selten in Beziehung gesetzt zu wirtschaftlichen und politischen Strukturen, sondern meist zu Rückständigkeit, Hilflosigkeit der Betroffenen oder einfach zu Unbilden der Natur.
- Wo sich Widerstand regt und Forderungen auch an die Industrieländer gestellt werden, werden diese oft als Bedrohung und politischer Extremismus dargestellt.

Zwischen diesen beiden Polen der Berichterstattung haben die Standpunkte der Betroffenen in den Entwicklungsländern selten Platz. Obwohl das Fernsehen wie kein anderes Medium die Möglichkeit hätte, Verständnis für die Probleme der Dritten Welt zu wecken, scheint es seine Aufgabe eher darin zu sehen, dem Zuschauer bundesdeutsche außen- und wirtschaftspolitische Interessen in der Dritten Welt nahezubringen.

Demgegenüber sehen wir die Funktion des entwicklungsbezogenen Films darin, Partei für diejenigen zu ergreifen, die nicht zuletzt aufgrund unserer Wirtschafts-, Außen- und Kulturpolitik ein Leben in Elend, Hunger, Krankheit und Analphabetentum führen müssen. Nicht nur diese Lebensbedingungen, sondern auch die ökonomischen und politischen Strukturen, die hier wie dort Unterentwicklung bedingen und erzeugen, müssen sichtbar und begreifbar gemacht werden."

So lautet die Resolution einer Reihe von Teilnehmern des V. Fernsehworkshops "Entwicklungspolitik" in Trier vom 14. - 19. April 1980, die gleichermaßen an die übrigen, oben angesprochenen Medien gerichtet sein könnte.

Wer selbst nicht hat gekostet der Armut Bitterkeit, verzieht die Miene, wendet vom Bettler das Gesicht: Vom Elend nur zu hören, bist du nicht stark genug; wie schwer ist erst dem Armen, zu tragen sein Gewicht.
(Sadi, iranischer Dichter)

ANMERKUNGEN

1. Klee, Ernst: Gastarbeiter. Analysen und Berichte
Suhrkamp-Verlag Frankfurt, 1972, S. 30;
2. ebd. S. 28;
3. M. Abdullah: Im Namen Allahs. Der Islam - eine Religion
im Aufbruch? Ullstein-Verlag, 1980

Religion im Hinterhof. Der Islam in der Bundes-
republik, S. 130;
4. ebd. S. 129 f;
5. Haibach, Hans: Wer soll in Berlin einen islamischen Religions-
unterricht erteilen? In: Frankfurter Allgemeine
Zeitung. Politik. 21. Dezember 1982
6. Klee, Ernst: a.a.O., S. 182;
7. Diel-Thiele, P.: Ausländer in Deutschland. Kaum eine Heimkehr
in die Fremde. In: Süddeutsche Zeitung. Berichte
aus Deutschland. 1./2. Januar 1983
8. Klee, Ernst: a.a.O., S. 11;
9. ebd. S. 10;
10. KIS Technologie und Entwicklung in der Dritten
Welt. Materialien-Sammlung Nr. 2. Dezember
1982.
Kontakt- und Informationsstelle für zurückge-
kehrte Fachkräfte der Entwicklungsdienste
bei der Kübel-Stiftung, Bensheim
S. 13
11. Spengler, Elis.: Zur Didaktik einer "Interkulturellen politischen
Bildungsarbeit". Erfahrungen aus dem Projekt
"Dritte Welt und Entwicklungspolitik in der
Erwachsenen- und außerschulischen
Jugendbildung". Arbeitsmaterialien des Instituts
für Internationale Begegnung e.V., Bonn.

S. 26 f;

III. Der islamische Kulturkreis im europäischen Geschichtsunterricht: Länderberichte:

GESCHICHTSUNTERRICHT UND DAS PROBLEM DES VORURTEILS

Charles Hannam

"Gib mir einen festen Punkt, auf dem ich stehen kann,
und ich werde die Erde bewegen."

Archimedes

Vorurteil und Geschichtsunterricht

Es würde schwierig sein, die Probleme eines Unterrichts über den Islam und besonders über islamische Geschichte zu diskutieren, ohne den emotionalen Hintergrund zu beachten. Die Beziehungen zwischen den Muslimen und den westlichen Ländern sind heutzutage nicht einfach und sind es seit vielen Jahrhunderten nicht gewesen.

Wir diskutieren ausführlich, wie wir richtig unterrichten können, wie wir die Geschichte der Länder und Kulturen, die hier in Frage stehen, interpretieren, und das ist ein bewundernswertes Vorhaben. Das Problem ist, daß wir nicht im luftleeren Raum lehren können, unbeeinflußt von Gefühl und subjektivem Denken: es gibt nun einmal den Gegenstand, die Lehrer, die Kinder. Alle sind Teil einer komplexen Serie von Wechselwirkungen, und unsere Motive sind sowohl bewußt als auch unbewußt. Eine Gefahr ist zu glauben, daß, wenn ein bestimmter Grad von Objektivität und genauer Tatsachenfeststellung erreicht ist, alles gut sei. Ausgestattet mit Objektivität und zuverlässiger Information, hofft der Lehrer, er sei befugt, in die Schule zu gehen und zu unterrichten. Ich habe keinen Zweifel darüber, daß die Absicht und in den meisten Fällen auch die Motive gut sind: Wir sind nach Tutzing gekommen, um die Probleme in den Griff zu bekommen: Wir möchten von sachkundigen Orientalisten und voneinander lernen, wir möchten sehen, wie wir an den Gegenstand herangehen, und mit welchen Methoden andere Länder über den Islam unterrichten, und im Idealfall möchten wir von hier weggehen und bessere Lehrer und Lehrerbildner werden.

Wichtig ist es zu verstehen, daß sich die Perspektiven unterscheiden: Die Welt sieht für Muslime anders aus als für Bewohner westlicher Länder.

Wir alle unterscheiden uns tief in unserer Religion oder deren Fehlen, unsere politischen Ideologien unterscheiden sich grundlegend, und es ist für einen englischen Akademiker schwierig genug, die Welt von einem deutschen Standpunkt aus zu verstehen, ganz abgesehen von jemandem, der von den sozialistischen Republiken kommt. Wenigstens haben wir einen gewissen Grad an Verständnis für den Glauben und die Hintergründe, welche uns voneinander unterscheiden. Für muslimische Akademiker muß es nicht nur verwirrend, sondern sogar irritierend sein, ihrer Meinung nach ständig falsch verstanden zu werden.

Lange Zeit waren die Beziehungen zwischen uns wegen Unwissenheit auf beiden Seiten, Mißverständnissen, und natürlich wegen der Überzeugung, daß jeder der alleinige Inhaber der Wahrheit sei, verdorben. Es ist so schwierig, eine andere Kultur zu verstehen. Der Anthropologe Claude Levi Strauss vergleicht das Problem mit Reisenden zweier in Gegenrichtung aneinander vorbeirasender Züge, die versuchen wollen, die Personen des anderen Zugs und ihre Umwelt zu beurteilen. Ich stelle mir mich selbst in meinem Auto vor, wie ich eben zu entscheiden versuche, ob ich einen Anhalter mitnehmen soll. Wieder muß eine Entscheidung im kürzesten Augenblick getroffen werden, und ich muß schnell überlegen: ein Raucher - in diesem Fall: nein danke; ein langweiliger Mensch - in diesem Fall: ein unterhaltsamer Typ? nicht sicher; mir gefällt seine Kleidung nicht - also fahre ich weiter. Das ist sicher auch die Art und Weise, wie wir andere Kulturen betrachten; wir haben nicht viel Zeit, eine Entscheidung muß schnell getroffen werden, und sie kann nicht immer zufriedenstellend sein. Wir hören von unseren islamischen Kollegen, wie wir sie mit unserer Unwissenheit und unserem Mangel an Verstehen ärgern. Ich weiß nun, daß der Ausdruck "Mohammedaner" als beleidigend empfunden wird. Ich erröte, denn in meinem Artikel über das Vorurteil habe ich dieses Wort gebraucht. Wenn man westliche Schulgeschichtsbücher durchsieht, wird der schlimmste Argwohn unserer islamischen Kollegen bestätigt: zu geringe Anerkennung erfahren die hervorragenden kulturellen Leistungen und die Sozialpolitik des Islam. Es ist nicht verwunderlich, daß die Iraner dem Westen sagen: "Wir wollen unsere eigene Revolution durchführen. Sie orientiert sich an den Lehren unserer Religion und nicht an westlicher Demokratie oder marxistischer Revolutionstheorie; weder die westliche Technologie noch die marxistische Analyse sind genug für uns." Ich kann mit meinen muslimischen Kollegen mitfühlen; ich wäre nicht sehr erfreut, wenn ich ein Schulbuch sähe, in dem steht, daß Juden Kinderblut dem ungesäuerten Brot der Osterzeit beigaben. Es hängt von den Motiven ab: Wird die Geschichte für doktrinäre und propagandistische Zwecke falsch gelehrt? Ist ihr Ziel zu verzerren, um Haß zu produzieren?

Es gibt keinen Zweifel darüber, daß dies geschehen ist, und es ist absolut zu tadeln, aber es gibt immer noch Schatten der Vergangenheit, und man braucht ein feines Verständnis der Bedeutung, um diese Art der Vorurteile zu entschleiern. Was bedeutet es, wenn man den südafrikanischen Text liest: "Die Briten nahmen das Vieh als einen Siegespreis, und die Buren kamen und stahlen es wieder."

Was geschieht mit uns, wenn wir uns zu einer anderen Gruppe feindlich verhalten? Wir übertragen auf sie viele Eigenschaften, die wir an uns selbst nicht mögen: des einen "Befreier" ist des anderen "Terrorist". Diejenigen, die sich selbst als Revolutionäre bezeichnen, werden von ihren Gegnern leicht als Fanatiker beschrieben. Der Mechanismus ist der der "Etikettierung", in dem man einen Sammelbegriff verwendet, welcher in gewisser Weise dem Feind die Humanität abspricht, von welcher wir überzeugt sind, daß wir sie besitzen. Wenn wir die Motive und die Gründe für die Handlungsweise einer anderen Gruppe nicht verstehen können, dann schreiben wir ihr gerne einen Grad von Irrationalität zu, welcher jenseits jeglicher Wirklichkeit ist. Es ist schwierig genug für jeden von uns, an unserem Empfinden festzuhalten, was real ist, und worin unsere Identität besteht. Sicher ist einer der besten Gründe für Geschichtsunterricht, uns selbst und unseren Schülern zu helfen, sich einen Sinn für die Wirklichkeit anzueignen, zu testen, wie sie ihre Kenntnisse gegen Emotionen behaupten und eine gewisse Objektivität zu erreichen. Ein Kleidungsstück auf einem Haken im Schlafzimmer, vom Mondlicht beleuchtet, kann wie ein Geist aussehen, bis wir nachforschen und das Licht einschalten.

Wenn die Angst wächst, nimmt die Vernunft ab; wer uns Angst macht, wird das "böse Objekt", und unsere Angst gibt uns die Erlaubnis, das böse Objekt rücksichtslos zu behandeln. Einstmals wurden Teufel von Priestern oder Medizinmännern ausgetrieben, aber das Gefühl der Schlechtigkeit in uns selbst ist real genug. Ein großer Teil von dem, was wir Vorurteil nennen, ist das Gefühl in uns selbst, welches wir in andere projizieren. Rational wissen wir recht gut, daß sogar die, welche wir hassen, biologisch gesprochen, genau wie wir sind; wenn wir angreifen und zerstören wollen, muß dieses Wissen von unserer gemeinsamen Menschlichkeit verleugnet und abgelegt werden, und der Feind muß "entpersonalisiert" werden, so daß wir ihn angreifen können, ohne uns allzu schuldig zu fühlen. Eine Tatsache taucht sicher klar aus dem Studium der Geschichte auf: Wir können die schrecklichsten Dinge mit einer Gruppe von Menschen tun, die wir vorher "enthumanisiert" haben, entweder in dem man bestehende Angst durch falsche Information noch bestärkt, oder in dem man das andersartige noch betont, anstatt des gemeinsamen humanen Aspekts.

Muslime bevorzugen es, auf der westlichen Immoralität und dem Materialismus herumzureiten (sogar mit Recht!), im Westen betont man eher den Fanatismus und die Greueltaten von muslimischen Fanatikern, als daß man Humanität und soziale Gerechtigkeit hervorhebt. Je mehr Informationen wir über eine gegebene Situation haben, desto mehr können wir sie verstehen, und umso weniger sind wir in Angst zu versetzen. Ein Detail kann informieren, aber es kann auch verwirren: Sehr viel Detail ist nur dann gerechtfertigt, wenn es zum tatsächlichen Überleben nötig ist.

Die Eskimos z.B. haben über dreißig Worte für Schnee, sie müssen es wissen, und der geringste Bedeutungsunterschied hilft. Für uns in England, wo sehr wenig Schnee das Land zu jedermanns alljährlicher Überraschung zu einem vollkommenen Stillstand zu bringen scheint, da ist ein solch deatilliertes Vokabular nicht hilfreich. Ich würde vermuten, daß unser wohlwollendes Verstehen einer anderen Kultur von ähnlichen Regeln geleitet ist: Die ersten Eindrücke sind notwendigerweise oberflächlich und werden von der Qualität der Information geprägt. Mit größerem Einzelwissen kann besseres Verständnis erreicht werden, und besseres Verständnis reduziert die Spannung und erlaubt größere Flexibilität. Danach kommt ein Punkt, wo zuviel Information nicht produktiv ist, und alles, was schließlich bleibt, ist ein Gefühl von Chaos; es ist, wie wenn die Türglocke gleichzeitig mit dem Telefon läutet, während der Topf auf dem Herd überkocht, und die Katze krank ist; ich bezweifle, daß jemand von uns mit all diesen Situationen angemessen fertig wird, und das noch in guter Fassung!

Das bringt mich auf unsere Studenten: Wieviel lehren wir sie? Was ist wichtig für ihre Bedürfnisse, was ist hilfreich und was nicht? Es mag besser sein, ein Thema erst gar nicht zu erwähnen, als es unangemessen zu behandeln. Unsere muslimischen Kollegen haben zu recht etwas gegen den Stoff in den Schulbüchern und gegen die westlichen Perspektiven, welche sie unerträglich finden. Ich möchte abermals betonen, daß Voreingenommenheiten tief in uns allen sitzen, niemand ist der alleinige Hüter der Wahrheit. Wenn Kinder Vorurteile haben, mögen sie diese Gefühle von zuhause mitgebracht haben, und die Erfahrung zeigt, daß sie Vorurteile in viel jüngerem Alter haben, als man immer gedacht hat. Wenn Lehrer versuchen, dem Einfluß von zuhause entgegenzuwirken, können sie leicht das Gegenteil erreichen: Wissen die Kinder einmal, was ihr Lehrer als schlimm und widerlich empfindet, ist es sogar möglich, daß sie an diesem Standpunkt noch zäher festhalten.

Freie Erziehung wird nicht die Übel unserer Gesellschaften beseitigen, wo sie einen Konflikt bilden. Der Völkerbund war nach dem Krieg 1914/18 zu optimistisch, als er hoffte, die internationale Freundschaft durch ein Programm der Schulbuchrevision wieder herstellen zu können. Vorurteile wie Agressionen liegen in unserer Anlage, wir müssen lernen zu verstehen, wie wir uns in unserer eigenen sozialen Gruppe und gegenüber Außenstehenden verhalten. Größeres Wissen und bessere Erziehung sind sicher Faktoren, die wir nicht aus den Augen verlieren dürfen, und wenn wir unsere Informationen richtig anbringen, ist das gut; aber immer wieder möchte ich den Erziehern nahelegen, daß sie das Kind mit seinen bewußten und unbewußten Motiven sehen sollen, mit Bedürfnissen und Rechten, welche beachtet werden müssen.

Unsere Verpflichtungen sind zahlreich: Wir haben Angriffe auf andere rassische oder religiöse Gruppen zu unterlassen; wir müssen so unterrichten, daß unsere Schüler nicht nur Fakten lernen, sondern auch, wie man sie interpretiert; wir müssen sie darauf vorbereiten, daß sie in einer kleinen Welt leben, wo internationale Spannungen uns alle töten können; zuoberst müssen wir versuchen, unsere Tatsachen richtig zu bekommen, ohne die eigentlichen Inhalte zu verwirren oder zu verdunkeln. Je mehr wir denken, daß wir recht haben, müssen wir uns ständig daran erinnern, daß andere die Welt aus anderen Perspektiven sehen.

UNTERRICHT ÜBER ISLAMISCHE GESCHICHTE IN ENGLISCHEN SCHULEN

Trevor John

"Wir möchten die Haltung der Briten ändern. Es gibt so viel Unverständnis und eine gewisse Feindseligkeit dem Islam gegenüber. Das alles geht auf die Kreuzzüge zurück. In Wirklichkeit gibt es so viel Gemeinsames zwischen Islam und Christentum."

Salem Azzam, Islamischer Rat für Europa¹⁾

Auch wenn man die Ereignisse der letzten zwei Jahrzehnte ignoriert, sind die Gründe für die Aufnahme einiger Kenntnisse über den Islam in den Geschichtslehrplan englischer Schulen überwältigend. Der Islam ist der religiöse Glaube von nahezu einem Fünftel der Erdbevölkerung²⁾. Es gibt mehr Muslime im Commonwealth als Christen³⁾. Zwischen dem 9. und 12. Jahrhundert war der Islam die Grundlage einer Kultur, die vielleicht höher entwickelt war, als sonst eine irgendwo auf dieser Welt zu jener Zeit. Die Erhaltung und in manchen Bereichen die Weiterentwicklung des klassischen griechischen Erbes durch islamische Gelehrte sollte eine Renaissance im 12. und 13. Jahrhundert in Europa inspirieren. Damals war der Islam die entwickelte und Europa die unterentwickelte Welt. Diese Umkehrung gegenüber der gegenwärtigen Situation ist ein "kultureller Schock", dem selbstgefällige europäische Kinder unterworfen werden sollten. Der Islam hat ein großes wissenschaftliches, literarisches und künstlerisches Erbe. Im Idealfall möchte man erreichen, daß das englische Schulkind im späten 20. Jahrhundert Sinans Suleymanmoschee genauso schätzt wie Wrens St. Paul-Kathedrale. Schließlich ist das Wissen um den islamischen Glauben und seine Geschichte eine Hilfe für das Verständnis vieler gegenwärtiger Probleme, besonders im Mittleren Osten.

Die Ereignisse der letzten zwei Jahrzehnte haben nachdrücklich die Notwendigkeit aufgewiesen, islamische Geschichte an englischen Schulen zu unterrichten. Die Zahl der Muslime in England hat sich mehr als verdreifacht, sie stieg von weniger als einer halben Million auf über eineinhalb Millionen. Der Islam ist nach dem Christentum die meistpraktizierte Religion in Britannien und darüber hinaus in Westeuropa. Er hat wahrscheinlich mehr regelmäßige Gottesdienstbesucher als die anglikanische Kirche, welche während den letzten zwanzig Jahren

650 Kirchen als überflüssig erklärte, während im gleichen Zeitraum zwischen 300 und 400 Moscheen gegründet worden sind⁵⁾. Es ist richtig, daß über ein Viertel der muslimischen Bevölkerung in England Schüler in englischen Schulen sind⁶⁾.

Die muslimischen Gemeinden sind natürlich nicht gleichmäßig über die gesamte englische Gesellschaft verteilt, sondern sind im Raum London und in den großen Industriezentren Birmingham, Leicester, Coventry, Bradford, Liverpool und Cardiff konzentriert. Innerhalb dieser Ballungsgebiete lebt die Mehrheit in den inneren und ärmeren Stadtgebieten, und da kommt es unvermeidlich zu rassistischen Spannungen. Die Muslime sind erfüllt von einer durchaus begründeten Unzufriedenheit. Sie haben viel weniger Einfluß auf die englische Politik als die jüdische Gemeinde (mit ihren vielleicht 450 000 Angehörigen): es gibt nicht einen einzigen muslimischen Parlamentsabgeordneten, während die Mitglieder des jüdischen Glaubens in allen größeren politischen Parteien an hervorragender Stelle zu finden sind und zwischen 40 und 50 Wahlkreise im Unterhaus vertreten⁷⁾. Die Muslime organisieren sich: 1970 wurde die Union der muslimischen Organisationen (UMO) gegründet, um die Aktivitäten der muslimischen Gruppen zu koordinieren und als ihr Sprecher auf nationaler Ebene zu agieren⁸⁾.

Viele Muslime sind, was ihre Religion und ihre Identität angeht, besorgt über die Auswirkungen der englischen Gesellschaft im späten 20. Jahrhundert. In der extremsten Formulierung wird behauptet, daß die englische Gesellschaft gottlos und materialistisch sei und sexuelle Zügellosigkeit unterstütze, und daß englische Schulen, besonders die staatlichen koedukativen Gesamtschulen, wenig gegen all das tun. Mit mehr Recht sind die Muslime darüber besorgt, mit welcher Ungenauigkeit und Verständnislosigkeit in englischen Schulen über den Islam unterrichtet wird. Die UMO richtete 1971 ein Erziehungskomitee ein, welches sich mit "der Vermittlung von islamischer Erziehung an muslimische Kinder und Erwachsene" beschäftigt⁹⁾. Ein Hauptzweck dieses Komitees war es, einen Leitplan auszuarbeiten für Errichtung eines gesonderten Systems muslimischer Primar- und Sekundarschulen, das letztlich hinführen sollte zur Errichtung einer islamischen Universität in Britannien. Letzteres ist sicher leichter durchzuführen als das erste Ziel, obwohl das Mißtrauen gegenüber der Koedukation (Erziehung beider Geschlechter gemeinsam) immer noch der Hauptimpuls dieses muslimischen Erziehungsdenkens ist. 1976 brachte das Komitee "Richtlinien und Lehrplan einer islamischen Erziehung" heraus. In jedem vorgeschlagenen Einzelllehrplan nahm die historische Dimension des Islams eine

wichtige Stelle ein. Ein paar unabhängige muslimische Schulen wurden errichtet, manchmal teilweise vom Geld der reichen Ölstaaten finanziert¹⁰⁾.

In einem gewissen Ausmaß sind die Probleme der englischen Lehrer, die den islamischen Glauben zu verstehen suchten, in den Veröffentlichungen der islamischen Stiftung in Leicester gesammelt¹¹⁾. Niemand würde wohl bestreiten, daß die besten, gewissenhaftesten und sympathischsten Exponenten eines Glaubens seine ehrlichen und überzeugten Anhänger sind. Ein muslimischer Erziehungsbund stellt qualifizierte Lehrer auf Vollzeitbasis zur Verfügung, die auf Anforderung in Staatsschulen gehen sollen, um den islamischen Glauben zu lehren¹²⁾.

Zwei weitere Faktoren komplizieren die Situation. Es gibt einen weitverbreiteten, irrationalen Ärger über den Reichtum, den das Öl islamischen Ländern des Mittleren Ostens gebracht hat, und daß sie ihn als politischen Hebel im arabisch-israelischen Konflikt verwenden; denn viele Engländer sehen Muslime und Araber als Synonym an, obgleich die Hälfte der englischen Muslime tatsächlich aus Pakistan und Bangladesch stammt¹³⁾. (Es ist tief zu bedauern, daß es immer noch einige gibt, die den Islam mit dem Hinduismus und mit dem Glauben der Sikks verwechseln. Eine multikulturelle Gesellschaft stellt mehr Anforderungen an das Wissen des Einzelnen als eine monokulturelle !) -

Zum zweiten ist das öffentliche Ansehen des Islams von den Ereignissen im Iran getrübt worden, besonders durch die Geiselnahme des amerikanischen Botschaftspersonals 1979. Der Ayatollah Khomeini ist in den Augen vieler englischer Männer, Frauen und Kinder zur Verkörperung des Islams geworden, obwohl nur 100 000 der englischen Muslime Schiiten sind, wie die Mehrheit der Iraner¹⁴⁾.

Wie haben Lehrer in englischen Schulen und besonders Geschichtslehrer auf die Herausforderung der aufgezeigten Situation reagiert? Nur wenige können glücklich sein über die Aussichten auf eine separate Erziehung für Gemeinden mit unterschiedlichem Glauben, wenn eine tolerante multikulturelle und gerechte Gesellschaft im 21. Jahrhundert entstehen soll. Die schreckliche Warnung von Nordirland sollte im Vordergrund des Denkens englischer Lehrer und Erzieher stehen. Die Folgerung drängt sich auf: Wenn Gemeinden mit verschiedener Religion, Kultur und Rasse Seite an Seite leben, müssen sie ihre Verschiedenheiten ebenso verstehen und respektieren, wie sie ihre Gemeinsamkeiten erkennen müssen¹⁵⁾.

Ein wesentlicher Fortschritt wurde in dieser Hinsicht durch die Bewegung für multikulturelle Erziehung erreicht, obwohl ihre führenden Persönlichkeiten meist Lehrer für Religion und Sozialkunde (social studies) waren, keine Historiker¹⁶). Das bedeutet, daß ihrem Unterricht über den Islam, obgleich er oft verständnisvoll auf diesen Glauben eingeht, doch die Perspektive mangelt, die nur dem Historiker zu eigen ist. Muslime aber haben, wie das Zitat am Beginn dieses Aufsatzes zeigt, ein ausgeprägtes historisches Bewußtsein. Sie sind stolz auf die kulturelle Hegemonie, die der Islam im Mittelalter hatte, und hoffen auf einen Wiederaufstieg in der modernen Welt. Die Kreuzzüge waren für sie das erste Beispiel des barbarischen Imperialismus des Westens. Auch ist multikulturelle Erziehung auf Schulen in multirassischen Wohngebieten begrenzt, während Kinder außerhalb der Innenstädte in Vorstädten und im ländlichen England keineswegs frei sind von rassischen und religiösen Vorurteilen. Hier haben Religionslehrer manchmal die vergleichende Religionslehre eingeführt, besonders im dritten Jahr der Sekundarschule, aber wieder ohne das historische Element.

Bruchstücke der islamischen Geschichte sind in den traditionellen Geschichtslehrplan eingegangen, dem man in den meisten englischen Sekundarschulen folgt. Da das angelsächsische England von der großen islamisch-arabischen Expansion des 7. und 8. Jahrhunderts weit abgesondert lebte, ist es unüblich, darauf einzugehen. Die Kreuzzüge sind meist die ersten Begegnungen des Schülers mit den "Sarazenen". Hier ist er wahrscheinlich weniger von der Barbarei beeindruckt, welche die Eroberung von Jerusalem 1099 begleitete, als von den Heldentaten Richards I. auf dem dritten Kreuzzug. Der einzige Muslim, von dem er einen guten Eindruck bekommt, ist Saladin, und dies, nicht wegen des tiefen islamischen Glaubens des Sultans (der ein Schlüssel zu seinem Verständnis wäre), sondern weil Saladin irgendwie "ritterlich - ein westlicher Wert - und deshalb ein ehrenwerter Gegner des tapferen ("Löwenherzigen") englischen Königs war. Er wird später lernen, daß die türkische Eroberung von Konstantinopel 1453 irgendwie eine Ursache der Renaissance war, und besonders in einer katholischen Schule, daß Europa 1571 durch Don Juans (d'Austria) Sieg bei Lepanto vor den Türken gerettet wurde. In seinem "O"-Level-Jahr (d.h. Jahr des normalen - mittleren - Schulabschlusses) lernt er die Türken den "kranken Mann in Europa" zu nennen (in deutschen Schulen üblich: "der kranke Mann am Bosphorus") und er wird lernen, daß der Zerfall der Türkei dazu beitrug, die europäischen Mächte in den Ersten Weltkrieg zu verwickeln. Er wird den Mahdi des Sudans kennenlernen, der den Tod über den letzten viktorianischen Helden, General Gordon, brachte. Das letzte, was er hören wird, wird Atatürks Befreiung der Türkei von der Unter-

drückung durch den Konservatismus sein, welche von der Dominanz des Islams herrührte, und die Umwandlung der Türkei in einen modernen weltlichen Staat (obwohl er vielleicht nicht verstehen kann, warum der "kranke Mann" sich bei Gallipoli im Ersten Weltkrieg so gut zu behaupten verstand; auch weshalb die bloße Bekanntschaft mit der heutigen Türkei zeigt, daß die Spannung zwischen Staat und Glauben keineswegs gelöst ist).

Der vorhergehende Absatz ist nur leicht zynisch. Konservatismus ist der Schlüssel zum Verständnis der Einstellung und Verhaltensweisen vieler englischer Geschichtslehrer. Zuletzt konnte eine Konferenz von ihnen 1978 nur eine allgemeine Übereinstimmung in Themen erreichen, die sich auf englische Geschichte begrenzten mit der möglichen Ausnahme der Kreuzzüge, und über diesen Gegenstand war keine Übereinstimmung zu erzielen¹⁷⁾. Der gegenwärtige Trend, den Erwerb von Fertigkeiten und Konzepten in der Geschichtsdidaktik mehr als die Inhalte zu betonen, hat nicht geholfen, das Interesse am Islam zu fördern. Das einflußreichste Werk in diesem Zusammenhang war das "Schools Council Project: Geschichte 13-16". Genannt sei eine seiner "Studien der modernen Weltgeschichte", "Der arabisch-israelische Konflikt", aber es wurde darauf hingewiesen, daß auch hier die islamische Dimension des Problems vernachlässigt wird¹⁸⁾. Der arabische Griff nach Jerusalem z.B. kann nur im Zusammenhang mit dem religiösen Glauben und der Geschichte der Muslime verstanden werden.

Obwohl der Einfluß der Landesgeschichte, des anderen sehr wichtigen Trends im Geschichtsunterricht in englischen Schulen, meist gut war, ist sie von ihrer Natur aus schwerlich geeignet, multirassisches und multikulturelles Verständnis zu erleichtern. Erkennt man aber ihren Wert darin, einen Sinn für das Erbe zu vermitteln, so könnte sie (abgesehen von dem auch überlieferten Nationalismus) vielleicht helfen, Bande zwischen Gesellschaften, die in derselben Gegend wohnen, zu knüpfen.

So begrenzt auch die Perspektive vieler Geschichtslehrer ist, so haben doch einige die Notwendigkeit erkannt, englischen Kindern die Bedeutung des Islams zu vermitteln. Dies kam, so weit ich es sehe, aus einer Bewegung in den sechziger Jahren, große Teile der Weltgeschichte zu unterrichten. Geoffrey Williams, ein Lehrer der "grammar school", veröffentlichte 1961 ein einflußreiches Schulbuch "Portrait of World History" mit einem eigenen Kapitel über den Islam¹⁹⁾. Es wird immer noch gedruckt. John Ferguson, damals Professor für klassische Studien an der Universität Ibadan, charakterisierte den Islam als eine der Grund-

lagen der modernen Welt. 1965 wurde ein Schulbuch für das erste Jahr der "secondary school", welches auf seinem Werk "The Enduring Past" beruhte, herausgegeben²⁰). Es scheint jedoch wenig in Gebrauch zu sein. Die Erkenntnis, daß die Einstellung zum Islam des Umdenkens bedürfe, setzte sich erst in den siebziger Jahren voll durch. Auf akademischem Niveau erschien "The Cambridge History of Islam" 1970 mit dem Ziel "Die Geschichte des Islam als ein kulturell Ganzes"²¹) darzustellen. 1974 brachte der Oxford University Press eine Neuauflage von "The Legacy of Islam" (Das Erbe des Islam) heraus, die die Ausgabe von 1931 ersetzen sollte, und legte eine neue Betonung auf "das allgemein kulturelle, ideologische und wirtschaftliche Zusammenwirken zwischen dem Islam und der westlichen Welt, vor allem der westlichen christlichen Welt, vermittelt durch das Mittelmeerbecken"²²). Auf Schulebene begannen eine Reihe von thematischen Büchern, gründliche Studien für Kinder geschrieben, zu erscheinen. P.W. Crittenden schrieb 1971 drei kurze Bücher über den Glauben, den mittelalterlichen Islam und seine Errungenschaften, und im folgenden Jahr versuchte ich selbst den Islam genau und einfühlsam zu porträtieren in einer sehr unromantischen Studie der Kreuzzüge, geschrieben für Kinder der unteren Sekundarschule²³). 1974 brachte das Harrap Weltgeschichtsprogramm vier Titel zum Islam heraus: einen über Mohammed, einen über Akbar, einen über Suleyman den Großen und einen über Chingis Khan und das mongolische Reich²⁴). Andere Autoren und Verleger folgten, aber erst 1977 veröffentlichte die am meisten verbreitete Sachbuchserie "Then and There" (Dann und Dort) "Muhammad and The World of Islam" (Muhammad und die Welt des Islam) von H.O.A. Mc. William unter ihren Titeln²⁵). Es wurde fast unumgänglich für die meisten Sekundarschulbücher beim Mittelalter auch ein Kapitel über den Islam einzufügen, z.B. 10 Seiten von 96 in Trevor Cairns "Barbarians, Christians und Muslims" (Barbaren, Christen und Muslime), das dritte Buch in der Cambridge Introduction to the History of Mankind (Cambridge Einführung in die Menschheitsgeschichte) 1971²⁶). Gelegentlich befaßten sich Bücher in dieser letzten Kategorie in verständnisloser Weise mit Muhammed, was auf Muslime verletzend wirken könnte²⁷).

Die westliche Welt wurde buchstäblich bis auf ihre Fundamente erschüttert vom Yom Kippur Krieg und seinen Konsequenzen. Das hat mehr als alles andere das Denken der Engländer wachgerüttelt und ein ernstes Interesse am islamischen Glauben und der Kultur der arabischen Nationen erzeugt. Das führte zum Welt-Islam-Festival 1976 mit Ausstellungen im British Museum, Science Museum und anderswo. Das islamische Kulturzentrum und die Moschee (entworfen von einem englischen Architekten) wurden im Regent's Park 1977 in London eröffnet²⁸). Allgemein wurde anerkannt, was die westliche der islamischen Kultur

verdankt, und die lange Periode der Feindschaft und Uneinigkeit wurde heruntergespielt. Eine Veröffentlichungswelle für das allgemeine Publikum und die Schulen folgte 29).

1977 war Richard Tames vom Institut für orientalische und afrikanische Studien an der Universität London in der Lage "The World of Islam: A Teacher's Handbook" (Die Welt des Islam: Ein Lehrerhandbuch) 30) aufzulegen. In diesem behandelte er den Glauben, Geographie und Geschichte der islamischen Welt und zeigte, wie der Unterricht über den Islam sowohl in das Lehrprogramm des Religions-, Sozialkunde- und auch des Geschichtsunterrichts eingebettet werden kann. Im gleichen Jahre trug er im Journal "Teaching History" wichtige Argumente für die Aufnahme einiger Kenntnisse über den Islam in die Geschichtslehrpläne vor 31). In beiden Arbeiten war er imstande, eine genügende Menge von Quellen und Hilfsmitteln für den Lehrer und die Schüler in den niederen Sekundarschulklassen aufzuführen. Er schlug außerdem einen genauen Katalog von Themen vor, auf den ihre Studien zielen sollten. Sie waren: die Expansion des Islams, seine Kultur und Zivilisation auf ihrem Höhepunkt, die Kreuzzüge, das Osmanische Reich, die Herausforderung durch den Westen (von der napoleonischen Invasion in Ägypten im Jahre 1798 an). Eine überarbeitete Ausgabe von Mr. Tames Handbuch, genannt "Approaches to Islam" (Annäherungsversuch an den Islam), sollte 1982 veröffentlicht werden 32). Es gibt keinen Engpaß an Material über islamische Geschichte für Lehrer und Schüler. Aber inwieweit sind die Herausforderungen und die Möglichkeiten angenommen worden?

Es ist vielleicht bezeichnend, daß bis jetzt kein Bericht über den aktuellen Geschichtsunterricht über den Islam in "Teaching History" erschienen ist. Ein paar Schulen, besonders solche, wo die Geschichts- und die Religionsabteilung zusammengelegt worden sind, haben den islamischen Glauben und etwas Geschichte in den Lehrgang aufgenommen. Ein Teil des dritten Jahreskurses einer großen multiethnischen Gesamtschule in Nord-Coventry besteht aus folgenden Themen: die Geschichte von Muhameds Leben, die fünf Säulen des Islam, der Koran, die Kaaba, die Ausbreitung des Islams, muslimische Länder heute und berühmte Geschichten aus der muslimischen Welt. Es ist von entscheidender Bedeutung, daß dieses Thema vor dem vierten Jahr der Sekundarstufe behandelt wird, weil Geschichte dann häufig kein Pflichtfach mehr ist. Eine Kritik bei der Auswahl dieser Themen könnte sein, daß die kulturellen Errungenschaften weithin fehlen.

Einige Schulen jedoch denken immer noch, daß sie den Islam zufriedenstellend behandelt haben, wenn sie die Kreuzzüge und die "Reconquista" behandelt haben. So erscheinen die Muslime weitgehend als Opfer der alles erobernden Westeuropäer - wieder ein Bild, das schlecht in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts paßt. Es ist erstaunlich, wie viele Lehrer und Jugendschriftsteller neueste Erkenntnisse über die Kreuzzüge falsch auslegen.

Die Unterlagen für die "O"- und "A"-Level-Prüfungsordnung zeigen, daß der Islam kaum um seiner selbst willen in der oberen Sekundarstufe gelehrt wird. Wenn er in anderer Art als in der erwähnten traditionellen in Erscheinung tritt, ist er Teil der Examensaufgaben für Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, und dann geht es fast immer um den arabisch-israelischen Streit.

Im englischen Schulsystem ist der Inhalt des Geschichtslehrplanes meist in der Hand des Leiters der Geschichtsabteilung jeder Schule. Einige gehen ein auf die Notwendigkeiten einer sich rasch wandelnden Welt und Gesellschaft; andere nicht. Nie zuvor war die Notwendigkeit für Kinder in englischen Schulen größer, den Islam und seine Geschichte zu verstehen, noch ergibt sich aber der Eindruck, daß unter diesem sehr freien System die Antwort auf die Notwendigkeit sowohl zufällig ist als auch langsam. Ich vermute, obwohl es mir nicht möglich war, die Zahl zu belegen, daß 1985 eins von zehn Kindern westdeutscher Schulen ein Muslim sein wird. So wird auf ein anderes westeuropäisches Erziehungssystem eine ähnliche Herausforderung kommen, wie auf das in England. Es wird interessant sein zu sehen, ob ein mehr zentral gesteuertes Schulsystem mit diesem Problem erfolgreicher umgehen kann.

ANMERKUNGEN

Ich bin sehr dankbar den Herren Richard Tames, Douglas Jones und Lehrern an Schulen in Coventry für ihre Hilfe bei der Vorbereitung dieses Aufsatzes. Für die in ihm gegebenen Urteile und Irrtümer aber übernehme ich die Verantwortung.

1. Zitiert von Peter Lewis in "The Rise of Islam", "The Sunday Telegraph", 17. Februar 1980.
2. Richard Tames: "Islam in History" in "Teaching History" Nr. 17, Februar 1977.
3. Dr. Zaki Badawi in "The Guardian", 3. Dezember 1979.
4. Peter Lewis: a.a.O.

5. Ebenda
6. "Social Trends 1979", S. 69. H.M.S.O.
7. Peter Lewis: a.a.O.
8. Ebenda. Es gibt über 130 angeschlossene Gruppen.
9. "Guidelines and Syllabus on Islamic Education" Union der Muslimorganisationen des Vereinigten Königreiches und Irlands. 1976, S. 4.
10. Johanna Mack: "The Muslims get a school of their own". "New Society", 28. Juni 1979.
11. z.B. "The Muslim Guide", Islamische Stiftung, Leicester.
12. Riadh El-Droubie: "Islamic Education in Britain - A Muslim View", "The Times Educational Supplement", 21. Dezember 1973.
13. Peter Lewis: a.a.O.
14. Ebenda.
15. Siehe die Korrespondenz in: "The Times Educational Supplement" vom 5. Mai 1978, hervorgerufen durch einen Artikel von Dr. Mohammed Iqbal in der vorangegangenen Ausgabe vom 21. April.
16. Für eine moderne Bewertung der Ziele und Wirksamkeit dieser Bewegung siehe James Lynch (Hrsg.): "Teaching in de Multi-Cultural School", London 1981.
Nicht alle englischen Pädagogen akzeptieren aber die multikulturelle Bewegung ohne Kritik.
17. Die Liste wurde zusammengestellt von Lehrern am Department für Education and Science, Kurzlehrgang Nr. N255, Juli 1978.
18. Richard Tames: "Approaches to Islam" (demnächst).
Dieser Lehrgang beginnt bei 1880. Er ist aber auch nur fakultativ.
19. Geoffrey Williams: "Portrait of World History", London 1961 - ein drei Jahre hindurch fortschreitender Lehrgang.
20. John Ferguson: "Foundations of the Modern World", Cambridge 1963;
ders., Ola Esan, M.M. Laycock: "The Enduring Past", Cambridge 1965.
21. P.M. Holt, A.K.S. Lambton und B. Lewis: "The Cambridge History of Islam", 1977. Bd. 2B, S. XI.
22. J. Schacht und C.E. Bosworth: "The Legacy of Islam" 1974, S. VI.
23. P.W. Crittenden: "Islam - 1. Muhammad and Islam; 2. Islam in the Middle Ages; 3. The Achievements of Islam", 1971, in: Macmillan "The Making of World History Series".
Trevor John: "The Crusades" - 1. Die Geschichte vom ersten Kreuzzug; 2. Ost und West zur Zeit der Kreuzzüge; 3. Kriegführung in den Kreuzzügen; 4. die Kreuzzüge 1099 - 1291. 1972, in "Ginn History Patch Series".
24. M. Yapp, M. Killingray, E. O'Connor (Hrsg.): "Harrap World History Programme", 1974. 1975 wurde der Serie ein Büchlein über Ibn Sina hinzugefügt.

25. "Then and There", eine Serie, hrsg. von Longman. Es gibt annähernd 100 Titel in der Serie über Themen der britischen, europäischen und Weltgeschichte.
26. Ein anderes Beispiel ist P.J. Larkin: "Medieval World", Hulton Educational Publications Limited", welches eine Seite über "Mohammed und den Islam" und eine Seite entsprechende Bilder enthält.
27. "Sklaverei war erlaubt und ebenso war es arabische Sitte, mehrere Frauen zu haben. Mohammed selbst hatte neun, als er starb. Seine Lieblingsfrau, Aishah, war erst neun Jahre alt, als er sie heiratete. Der Koran beschränkt die Zahl der Frauen auf vier. Ein Muslim konnte aber im Laufe seines Lebens mehr Frauen haben. Er konnte sich von einigen seiner Frauen trennen einfach dadurch, daß er öffentlich erklärte: "Ich scheide mich von dir". - R.J. Cootes: "The Middle Ages", Longman Secondary Series, 1972. Vgl. mit M.R. Price und M. Howell: "A Portrait of Europe - from Barbarism to Chivalry 300 - 1300", Oxford 1972 - eine sympathischere und genauere Darstellung.
28. Den Baugrund hatte die britische Regierung bereits vor 1944 gestiftet.
29. Ein in typischer Weise übertriebenes Beispiel: in "The Genius of Arab Civilization - Source of Renaissance", hrsg. von J.R. Hayes, Phaidon 1976.
30. Veröffentlicht von der Extramural Division: School of Oriental & African Studies, University of London.
31. Siehe Anm. 2.
32. Von John Murray, London.

DIE BEHANDLUNG DES ISLAMISCHEN KULTURKREISES IM NIEDERLÄNDISCHEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Ben Smulders

"In Palästina hatten die Türken die Macht ergriffen. Die Türken waren damals sehr grausam. Sie haßten die Christen. Sie wollten nicht, daß die Christen nach Palästina kamen, um da zu beten. Die Religion der Türken, der Islam, war von Mohammed gegründet. Seine Anhänger nennen wir Mohammedaner oder Muslime. Die Christen, die nach Palästina kamen, wurden gefangen. Viele wurden gepeinigt und starben einen elenden Tod". Das ist ein Stück historische Information für Schüler der Grundschule aus einem noch vor wenigen Jahren viel benutzten Buch. Es handelt sich hier um eine Besprechung der Kreuzzüge, die als eine dunkle Zeit für Europa gesehen werden, und mit einer anderen dunklen Zeit verglichen werden, als nicht die Fahne mit dem "Halbmond", sondern die mit dem "Hakenkreuz" Europa bedrohte.

Ein extremes Bild? Vielleicht und in dieser Form nicht für alle niederländischen Schulbücher repräsentativ. Das Bild ist aber ebensowenig exzeptionell. In seiner Allgemeinheit ist es manchmal explizit und manchmal verschleiert in vielen Schulbüchern da. Auch aus aktuellen Artikeln in Zeitungen und Wochenzeitschriften stellt sich heraus, daß es nicht einfach ist, sich ein objektives Bild von der Islamwelt zu machen.

Elseviers-magazin 1-12-1979: "Der Islam im Angriff"; der Spiegel 12-1-1979: "Der Islam greift an: Von Indonesien bis Marokko in Afrika und in Europa sind die Kolonnen unter den grünen Bannern des Propheten im Aufmarsch."

Artikel wie diese werden oft mit Bildern von Krummschwertern, von Hinrichtungen wie z.B. "der Tod einer Prinzessin", von Exekutionen von Homosexuellen und Verstümmelungen von Trieben illustriert. Alles in allem Bilder, die nicht zu einer ausgeglichenen Beurteilung der Islamwelt beitragen; Bilder, die eher die bestehenden Vorurteile bestätigen oder sogar neue hinzufügen. Die Erkenntnis der Anwesenheit dieser Bilder ist eine Realität, der bei jeder Betrachtung Rechnung getragen werden muß. Deshalb fange ich meinen Beitrag innerhalb des Themas "Der islamische Kulturkreis im europäischen Geschichtsunterricht" damit an. Wie steht es nun um die Behandlung dieses Kulturkreises im nieder-

ländischen Geschichtsunterricht? Um eine begreifliche Antwort geben zu können auf Fragen wie diese, ist es notwendig, davon auszugehen, daß die Schulsysteme in den verschiedenen europäischen Ländern nicht ohne weiteres vergleichbar sind. Wichtiger als festzustellen, daß es bei uns eine andere Schulorganisation gibt, ist die Tatsache des Unterschiedes zwischen öffentlicher Schule (25%) und Privatschule (+ - 75%).

Die öffentliche Schule - Staats- und Gemeindeschulen - hat zwar einen Lehrplan, aber die Lehrpläne zeichnen sich durch eine beispielhafte Kürze aus. Der Lehrplan soll nur als Rahmen betrachtet werden und läßt allen Schulen und jeder Lehrerin oder jedem Lehrer eine kaum beschränkte Freiheit.

Die Privatschulen - überwiegend konfessionelle Schulen, wobei es sich handelt um eine breite Skala von Schulen wie katholisch, lutherisch, neutral, humanistisch, reformatorisch, jüdisch usw. - sind in örtlichen und regionalen Stiftungen organisiert und werden vom niederländischen Staat unterstützt. Sie sind frei in der Einrichtung ihres Unterrichts, und jede Schule kann also für sich selbst bestimmen, ob man einen Lehrplan macht oder nicht. Für beide Schulsysteme sind die einzigen wirklichen Beschränkungen die Examensanforderungen und eine Minimalzahl von Stunden pro Fach, in denen ein Schüler in seiner Schulzeit unterrichtet werden muß. Von der Behandlung des Themas "Islamischer Kulturkreis" ist in Hinsicht auf die Lehrpläne also kaum etwas zu sagen.

Ich muß mich daher notwendigerweise auf Schulbücher beschränken. Schulbücher gibt es bei uns eine ganze Menge. Genehmigungskommissionen haben wir nicht, und jede Schule kann also das Lehrbuch kaufen, das sie selbst will. In Bezug auf die Anwendung von Schulbüchern kann man zwei Extreme feststellen. Auf der einen Seite gibt es eine Gruppe von Unterrichtenden, welche in ihren Stunden fast immer von einem Schulbuch Gebrauch macht, aber auf der anderen Seite jene Lehrer, welche ihrer Meinung nach nicht mit Schulbüchern arbeiten können und sie deshalb auch nicht gebrauchen.

Eine zweite wichtige Information über den Geschichtsunterricht in den Niederlanden ist die Reform von 1968. Diese Veränderung bedeutete einerseits eine Verschiebung des Schwerpunktes zur Zeitgeschichte, daneben einigermaßen eine Verringerung der politischen Geschichte zugunsten einer beschränkten und nicht integrierten wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Information.

Was die Lehrstoffanforderungen betrifft, könnte man seitdem mit einiger Reserve von einer semi-konzentrischen Annäherung in dem Sinne sprechen, daß in der Sekundarstufe I die ganze Geschichte in Hauptlinien behandelt wird und in Sekundarstufe II die letzten fünfzig Jahre - d.h. ab 1917 - und eine Anzahl Spezialstudien aus der vorangegangenen Zeit.

In der Periode vor 1968 konnte ein Schüler in der Sekundarstufe, global gesehen, in drei Phasen Bekanntschaft machen mit der Welt des Islams:

1. Erstens bei der Behandlung des frühen Mittelalters kam in wechselndem Umfang das Thema "Islam" oder "Araber" zur Sprache. Subthemen waren Arabien, Mohammed, Islam, Kalifate, Gebietsausdehnung, die Übernahmen aus der römisch-hellenistischen Kultur, die eigene Kulturblüte, der Einfluß dieser Blüte auf die Kultur des Abendlandes. Die Behandlung war beschreibend, nicht erklärend und stand in der Perspektive der europäischen Kultur.
2. Die zweite Phase umfaßte die Behandlung der Kreuzzüge. Dies geschah stark ideologisch aus christlichem theozentrischem Denken: Kampf um die Befreiung des Heiligen Landes, Kampf zwischen Glauben und Unglauben, sogar zwischen Gutem und Bösem. Die Annäherungsweise war stark einseitig; man hatte kaum einen Begriff von der anderen Seite, was deutlich wurde an dem Durcheinander der Verwendung von Namen wie Sarazenen, Mohammedaner, Mohren und "Islamiter" (Moslems oder Muslime).
3. Bei der dritten Phase geht es nicht um eine Behandlung, sondern nur um eine inzidente Erwähnung. Eine Erwähnung und nicht mehr als das, wenn die Rede ist von einem Lande, in dem, oder von einer Erscheinung, wobei der Islam eine Rolle spielt, z.B. bei der Balkanfrage um 1850, als Rußland bei der Verteilung der Erbschaft "des kranken Mannes am Bosphorus" (der Türkei) die Fahne des Halbmondes von der Aya Sophia wegholen lassen will. Oder etwa 1880 die Erwähnung, daß im Sudan ein Aufstand ausbricht unter der Leitung eines islamischen Schwärmers, der sich wie eine Art Erlöser - Mahdi - aufwirft. Dann bei der Türkei und Atatürk, als der Sultan und der Kalif ihn für vogelfrei erklären und ihm den "heiligen Krieg" erklären.

Auch bei der Behandlung unserer Kolonialgeschichte ist kaum die Rede vom Islam und das, obwohl im ehemaligen Ost-Indien 90% der Bevölkerung islamitisch waren und Königin Wilhelmina faktisch über mehr Muslime als Christen regierte.

Auch hier ist nur die Rede von Erwähnungen, wie z.B. beim Angriff von von Heutz gegen Atjeh, wobei die Atjeher als "fanatische Islamiter" bezeichnet werden. Der Sarakat-Islam - eine frühe nationalistische Bewegung in Indonesien, welche eine sehr große Anhängerschaft hatte und deutlichen Einfluß bei dem Unabhängigkeitsbestreben gehabt hatte - wird erwähnt als eine Partei, die geistliche und weltliche Entwicklung und Förderung des religiösen Lebens wollte.

Die vorhin schon erwähnte Veränderung des Geschichtsunterrichts im Jahre 1968, wodurch der Schwerpunkt sich zur Zeitgeschichte verschob, bedeutete für die Sekundarstufe, daß im ersten Jahr das Altertum und das Mittelalter behandelt werden mußten, im zweiten Jahr die Neuzeit bis etwa 1848 und im dritten Jahr die Zeit danach. Weil gleichzeitig die Rede war von einer Einschränkung der Stundenzahl, war dieses Programm zu verwirklichen, indem man den Stoff verringerte, und dies bedeutete meistens das Streichen von außereuropäischen Themen mit Ausnahme von Amerika.

Wenn wir davon ausgehen, daß im Mittelalter in unserem Teil der Welt drei Kulturkreise eine Rolle spielten, nämlich der westeuropäische, der osteuropäische und der arabische Kulturkreis, so kann man sagen, daß im Geschichtsunterricht nur der westeuropäische Kulturkreis behandelt wird, und daß die anderen nur zur Sprache kommen, wenn und insofern sie direkte Bedeutung für Westeuropa haben. Für die Sekundarstufe I gilt, daß die anfängliche breite Behandlung großer Kulturen wie jener von Ägypten, Mesopotamien, Palästina, Griechenland und Rom sich nach der Völkerwanderung auf jeden Fall geographisch verengt zu einer fast ausschließlich eurozentrischen oder sogar atlantischen Behandlung. Dies heißt, daß, wenn in der Sekundarstufe II außereuropäische Gegenstände zur Sprache kommen, dafür oft notwendige Hintergrundinformationen über in dieser Region dominierende Kulturen fehlen.

Die Begegnung der Schüler mit der islamischen Welt beschränkt sich im großen und ganzen auf folgende Phasen:

1. Die allgemeine Behandlung des Islams wie vor 1968 ist fast verschwunden, und die Erwähnung verbindet sich mit dem Thema Kreuzzüge. Die Behandlung der Kreuzzüge ist mehr global geworden und mehr beschreibend als analysierend. Dadurch ist das Thema weniger ideologisch: es ist aus der Sphäre des Kampfes zwischen Gutem und Bösem geholt, und das Recht ist nicht exklusiv auf der eigenen Seite. Die Qualität der Informationen

über den Islam innerhalb dieses Themas Kreuzzüge ist wechselnd. Manchmal beschränkt sie sich auf eine Erwähnung wie "Im 7. Jahrhundert eroberten die Araber Palästina. Die Araber waren keine Christen, sondern Anhänger von Mohammed". Eine andere Methode - wie die Schulbücher bei uns genannt werden - nennt das Thema nicht Kreuzzüge, sondern "Mohammedaner und Christen" und fängt an mit einer Einstiegerzählung über einen Gastarbeiter, der eine andere Religion hat, den Mohammedanismus und darauf stolz ist. (Kijk op de Tijd 1980²) Jerusalem wird nicht nur gesehen als heiliger Ort des Christentums und des Judentums, sondern auch des Islams. Trotzdem bleibt auch hier die Grundauskunft über den Islam sehr beschränkt. Innerhalb des beschränkten Raumes wird dann noch ausführlich auf die schlechte Position der Frau im Islam eingegangen, wofür eigentlich nicht Mohammed die Schuld trägt und deren Erwähnung m. E. nicht die beste Chance für eine richtige Auffassung des Islams bietet. Trotz der nuancierten Annäherungsmethode wird auch hier Jerusalem "befreit"!

2. Auch die als globalisierend angedeutete Begegnung mit dem Islam in der dritten Phase ist stark verringert oder gänzlich verschwunden. Diese war ja verbunden mit der Besprechung eines Landes, in dem oder einer Frage, wobei der Islam eine Rolle spielt. Durch die Beschränkung im Stoff und in den Stunden sind aber Themen wie der griechische Freiheitskrieg oder die Bewegung von Kemal-Pascha "Atatürk" weithin verschwunden. Statt dessen gibt es eine neue Erwähnung des Phänomens Islam, und zwar bei der Besprechung des zeitgeschichtlichen Themas "Der Mittel-Osten". Es ist ein wichtiges Thema, das in keinem Schulbuch fehlt.

Die Unterbringung des Items Mittelosten als Unterthema in dem Kapitel "Bedrohungen des Weltfriedens" und die Beschreibung des Gebietes als wichtig wegen der Erdölreserven und der strategischen Lage ist m. E. eine gute Indikation für das Warum der Stoffauswahl. (Geschiedenis van Gisteren 1981) Zentral bei der Behandlung des Mittelostens - übrigens ein deutlich eurozentrisches Merkmal - ist die Gründung des Staates Israel in Palästina im Mai 1948 und der Kampf zwischen Israel und der arabischen Welt seit-her.

Die Behandlungsweise ist in starkem Maße auf Tatsachen gerichtet und beschreibend: die Kriege, das Bemühen der Großmächte um Frieden, wird ausführlich besprochen. Die Optik ist primär oder exklusiv europazentrisch,

das heißt, bestimmt von der Belfour-Declaration, Judenverfolgung während des Zweiten Weltkrieges und der Resolution 194 der Vereinten Nationen. Bis auf eine einzige Ausnahme kein Auge für den Islam als gemeinschaftliche Religion und für die gemeinschaftliche Sprache und Kultur des arabischen Gegners Israels. Die Bedeutung des pan-arabischen Nationalismus und die Rolle des Islams darin für das Denken und Handeln in jender Welt wird kaum ins Licht gerückt. Tatsächlich gibt es kaum einen Unterschied zu der Behandlung des Islams vor 1968, die ich beschrieben habe als inzidentuell und nur dann und insoweit als relevant aus westeuropäischer Optik. Eine Behandlung, die sich nicht beschränkt auf das Thema Mittelosten, sondern auch z.B. bei dem Entstehen Pakistans sich begnügt mit der Bemerkung, daß der Islam eine Rolle spielte bei der Abtrennung von Indien.

In meiner Besprechung habe ich bis jetzt aus meiner Optik eine Bestandsaufnahme gemacht in bezug auf das Thema "Der islamische Kulturkreis" im Geschichtsunterricht. Die Frage dieses Kolloquiums greift darüber hinaus. Offensichtlich in der Erwartung einer Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit wurde ich gebeten, mich nicht zu beschränken auf eine Beschreibung der Situation, sondern auch nachzudenken über Vorschläge zur Verbesserung. Bei dieser Verbesserung werden die Lehrer in der Klasse als Ausführer eine wichtige Rolle spielen müssen. Das heißt, daß ihnen auf irgendeine Weise klargemacht werden muß, weshalb die Beschäftigung mit diesem anderen Kulturkreis eine sehr wichtige Sache ist.

Bedingung für den Erfolg jedes Verbesserungsvorschlages ist das Motivieren des Unterrichtenden; denn sonst wird dieser in bezug auf die beschränkte Stundenzahl nicht dazu geneigt sein, ein anderes bekanntes interessantes oder aus welchem Grunde auch immer sinnvoll erachtetes Thema nicht zu behandeln zugunsten einer Neuigkeit wie dieser. Es ist nämlich die Rede von einem Einbruch in die bekannte und für sinnvoll erachtete Stoffauswahl. Vielleicht mehr noch, als eine Themawahl an sich, wird es sich dabei handeln um das Akzeptieren von anderen Stoffauswahlkriterien.

Die Frage tut sich dann auf, wodurch diese Stoffauswahl bisher ausschließlich oder in sehr starkem Maße bestimmt wird. Meiner Meinung nach werden sowohl Lehrziele als Stoffauswahl des Geschichtsunterrichts hauptsächlich bestimmt von der Geschichtswissenschaft aus. Ergebnisse von Fachwissenschaft werden für den Gebrauch in der Geschichtsstunde didaktisch "bearbeitet". Bearbeitung findet u.a. statt durch Reduktion der historischen Wirklichkeit, z.B. durch das

Reduzieren dieser Wirklichkeit bis auf einige große Linien, durch das exklusive Hervorheben einiger Gebiete des menschlichen Lebens oder durch die vorhin schon beschriebene aus Stoffbeschränkung hervorgegangene Verengung der Weltgeschichte zu der Geschichte eines bestimmten Gebietes, ob das das Vaterland, Europa oder die westliche Welt ist. Und das, während die Wissenschaft selber sich in den letzten Jahrzehnten deutlich in entgegengesetzte Richtung entwickelt hat, d.h. weniger atlantisch und weniger a-strukturell geworden ist. Didaktische Bearbeitung geschieht auch durch den Gebrauch von expliziten und implizierten Normierungen, die sich ableiten lassen aus Idealbildern von Recht, Kultur, Nation usw. Normierungen, die ihre Begründung in dem Werden und in den Normen des westlichen Kulturkreises finden. Das Vorherrschen der vorhin beschriebenen fachinhaltlichen Relevanz rechnet nicht mit der Tatsache, daß auch andere Relevanzen gelten können für Ziele wie Stoffwahl von Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen; an der Tatsache vorbei, daß Geschichtsunterricht Sinn und Funktion der Gellschaft berücksichtigen und zu dem zukünftigen Funktionieren des Schülers in jener Gellschaft beitragen muß; es geht auch an der existenziellen Tatsache der Lebenswelt des Kindes vorbei, in der aus der eigenen Historizität seiner Existenz relevante Fragen entstehen. Viele wichtige Phänomene wie mondiale Bildung und Friedenserziehung finden ihren Nährboden nicht in einem Geschichtsunterricht, der sich in der Hauptsache beschränkt auf die Vermittlung von reduzierten und simplifizierten Ergebnissen von Fachwissenschaft, sondern kommen gerade aus dem Bereich jener anderen Relevanzen. In jenem Bereich müssen auch die Bedingungen für das Motivieren der Unterrichtenden gesucht werden für das sich Beschäftigen mit dem islamischen Kulturkreis.

Wenn ich nun nach der eigenen niederländischen Gesellschaft sehe, so ist diese schon längst nicht mehr die Gesellschaft von Menschen ausschließlich niederländischen Stammes. Ein großer Teil der Bevölkerung ist nicht niederländischen Ursprungs und stammt aus einem anderen Kulturkreis. Tatsächlich waren die Niederlande längst eine offene Gesellschaft in dieser Hinsicht, aber in den letzten Jahrzehnten hat diese Tatsache eine stark quantitative Entwicklung durchgemacht. Mit der zunehmenden Pluriformität der Gesellschaft hängt die Frage nach Assimilation oder dem Erhalten der eigenen Kultur zusammen. Innerhalb dieser pluriformen niederländischen Gesellschaft bilden die Menschen aus dem islamischen Kulturkreis eine große Minorität. Das Nennen eines Prozentsatzes ist hier wenig relevant, weil in bestimmten Städten starke Konzentration auftritt, wodurch es vorkommen kann, daß es in bestimmten Stadtvierteln Grundschulen gibt mit 60% oder mehr muslimischen Schülern. Es gibt Untersuchungsergebnisse, daß nach der römisch-katholischen Kirche der Islam die zweite Reli-

gion in den Niederlanden ist. Kenntnis des Islam ist der Schlüssel zum Verständnis der Identität dieser Menschen. Man muß ein offenes Auge haben für ihre Probleme in unserer Gesellschaft.

In der Sekundarstufe ist die Rede von der großen und in den kommenden Jahren noch zunehmenden Anzahl von Kindern aus anderen als dem autochthonen Kulturkreis. Für die Lebenswelt des Kindes bedeutet das die Erkenntnis, daß es diese Welt mit Kindern einer anderen Religion teilt und d.h. mit einer anderen Kultur, mit anderen Werten und Normen und anderen Gewohnheiten. Für alle Kinder - einheimische wie auch ausländische - gilt als Bedingung, daß sie einen Begriff haben müssen von jener anderen "Denkwelt", die nun an ihre grenzt, und nicht, daß sie exklusiv nur aus einem Kulturkreis die Wirklichkeit erfahren.

Ein letzter Aspekt ist die Gesellschaft in Makro-Perspektive, das bedeutet, daß die Welt größer ist als Holland, größer selbst als Europa. Eine tägliche Konfrontation mit den Schlagzeilen macht das mehr als deutlich. Geschichtsunterricht wird deshalb einen größeren Platz bieten müssen für die Begegnung mit außereuropäischen Kulturen. Dieser Forderung zu genügen, ist kein Luxus, keine "Allgemeinbildung", sondern eine Notwendigkeit, die sich herausstellt aus dem historischen Kontext einer immer mehr verflochtenen Gesellschaft. Da meine Bestandsaufnahme sich, wie erwähnt, notwendigerweise auf Schulbücher beschränken muß, möchte ich jetzt kurz einiges äußern über die in den Geschichtsbüchern auftretenden historischen Bilder.

Die in den Geschichtsbüchern verfaßte Darstellung hat die Präntention, die Vergangenheit richtig wiederzugeben. Sie wird auch so erfahren. Aber neben Darstellungen, die einen richtigen Blick auf die Wirklichkeit geben, gibt es auch solche, die einer kritischen Probe nicht standhalten. Da durch derartige Darstellungen bei den Schülern die Grundlagen für spätere Vorurteile gelegt werden können, ist es evident, daß man Schülern bewußt machen muß, daß sie Darstellungen der Vergangenheit auf ihren Realitätswert hin prüfen müssen. Ein Geschichtsbild ist ja keine unverbindliche Sache; denn solche Bilder beeinflussen nicht nur den Blick auf die Gegenwart, sondern auch das Handeln von Menschen. Gerade diese Konsequenzen machen es notwendig, in den Geschichtsstunden nicht nur das Schulbuch zu erklären, zu erläutern, durchsichtig zu machen, sondern auch die darin gegebene Beschreibung der historischen Wirklichkeit zur Diskussion zu stellen und wo nötig, zu ergänzen. Daneben ist wichtig die Integration der außerschulischen Information, denn Geschichte in der Schule ist nur ein Teil der totalen Konfrontation eines Schülers mit der Vergangenheit.

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich dann die Frage, welche Elemente bei Erstellung eines Lehrplans geeignet sein mögen, und auf welche Weise diese in der Planung des Unterrichts zu verwirklichen sind. Ich möchte vorausschicken, daß ich nicht die Überzeugung habe, die richtigen Antworten klipp und klar in der Hand zu haben. Dennoch möchte ich etwas von meinen Ansichten von Verbesserungsmöglichkeiten mitteilen.

Zuerst zum Rahmen, in den auf diesem Kolloquium das Thema Islamländer gestellt worden ist, nämlich die Dritte Welt im Geschichtsunterricht. Der Gebrauch des Ausdrucks "Dritte Welt", wobei der Rest der Menschheit, die nicht zu unserer oder zur Zweiten Welt gehört, zusammengelegt wird, ist, wenn nicht eurozentrisch, so doch wenigstens generalisierend. Die Konsequenz aus dem Gebrauch des begrifflichen Rahmens "Dritte Welt" ist, daß wir von vornherein Einsicht haben müssen in die allgemeinen Aspekte des Phänomens, welche dann den Bezugsrahmen für weiteres Verständnis bilden müssen, und dieses geht - obwohl das vielleicht nicht so gemeint ist - an der Tatsache vorbei, daß die Lebensumstände pro regio verschieden sind. Die Lebensumstände in Polynesien sind anders, als die auf der arabischen Halbinsel und also auch die Ideen und die Kultur. Oft wird der Term "Dritte-Welt-Probleme" gebraucht, um eine Verwandtschaft in Problemen auf ethnischem, wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Gebiet anzudeuten. Komponenten dieser Dritten-Welt-Problematik sind dann hohes Bevölkerungswachstum bzw. Bevölkerungsexplosion, Bevölkerungszusammensetzung, Minoritäten, Analphabetismus, Armut, eine schlechte Infrastruktur, schwache politische Stabilität, fragmentarische Modernisierung usw. Sicher gelten eine Anzahl dieser Probleme auf analoge Weise für die Mehrzahl der islamischen Länder, aber andere Probleme sind pro regio grundlegend verschieden, z.B. das Minoritätenproblem. Wenn in bezug auf Holland dieser Term gebraucht wird, handelt es sich um Minoritäten, die sich von außen her in unserer Kultur niedergelassen haben. Wenn wir von Minoritäten sprechen in bezug auf Pakistan, Bangla Desh oder ein afrikanisches Land, sprechen wir über stark verwandte Probleme, aber diese unterscheiden sich grundlegend von denen im Mittelosten. In der arabischen Welt geht es dann um Minoritäten von Arabern in ihrer eigenen Kultur und im eigenen Land.

Deshalb möchte ich den Term "Dritte-Welt-Problematik" gern vermeiden. Dieser ist zu generalisierend und trägt den spezifischen Umständen eines jeden Milieus zu wenig Rechnung. Es ist grundsätzlich ein großer Unterschied, ob man in Bangla-Desh, im Irak oder in Abu Dhabi wohnt. Aus diesem Grunde plädiere ich nicht für eine generalisierende Behandlung der Islamländer als Teil der Dritten Welt,

sondern für eine Behandlung pro regio. Denn die regionale Konkretisierung ist ja das Fleisch und Blut, von woraus man erst generalisierende Feststellungen machen kann. Auch didaktisch ist diese Konkretisierung notwendig, da gerade jene Schüler in Situationen, wo Christentum und Islam in einer Schulbank zusammensitzen, wenig mit einem abstrakten, generalisierenden Geschichtsunterricht anfangen können.

In erster Instanz handelt es sich bei der Dritten Welt um die großen Regionen: Mittelosten (mit Maghreb), Afrika, Fernosten, Südostasien, Süd- und Mittelamerika. Aber sogar diese Einteilung ist noch zu global, bietet zu wenig Raum für Nuancen und führt noch zu Generalisierung. Die Kluft zwischen Chinesen und Japanern ist ja nur scheinbar kleiner als die zwischen Bantus und Ägyptern.

Wenn wir ausgehen von der Tatsache, daß die Kultur des Islams ihren Ursprung im Mittelosten hat, möchte ich bei der Behandlung von dieser Region ausgehen. Im Lichte der soeben erwähnten Globalität sollte m.E. diese Region dann weiter strukturiert werden, und zwar in drei Schichten:

- die arabische Halbinsel (als die Kleine Regio)
- die arabische Welt
- den Mittelosten.

Ich möchte dabei einschränken, daß die arabische Welt einerseits geräumiger ist als der Mittelosten und andererseits beschränkter. Die regionale Behandlung wird dazu führen, daß die Begegnung des Schülers mit der Kultur des Islams im Mittelosten mit der Besprechung des Gebietes anfängt, wo der Islam entstanden ist: der arabischen Halbinsel. In bezug auf die Verbreitung dieser Kultur folgt dann anschließend die arabische Welt und der Mittelosten. In bezug auf den Islam in anderen Regionen, z.B. Südostasien, Schwarzafrika, Europa und die Vereinigten Staaten, wird pro Region ausgegangen werden müssen von den eigenen Umständen, dem eigenen Milieu.

Das islamische Land Pakistan wird dann aus der eigenen Region betrachtet werden müssen, d.h. aus den eigenen wirtschaftlichen und sozialen Umständen, aus der prä-islamischen Kultur, aus dem Kommen des Islams, aus der gegenseitigen Beeinflussung der ursprünglichen Kultur und des Islams und auch der Beeinflussung von anderen exogenen Kräften, wie z.B. Europa, aus der Dekolonisation und schließlich aus der wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Geschichte seitdem. Aus dieser Betrachtung heraus werden Unterschiede und Übereinstimmungen mit anderen Ländern auf dem indischen Subkontinent, z.B. Bangla Desh und innerhalb Asiens, z.B. China, Inonesien,

Malaysia usw., deutlich werden und auch Übereinstimmung und Abweichung von der ursprünglichen Basis des Islams.

Die vorhin beschriebene regionale Behandlung des Themas Islamländer kann m.E. in der Schulpraxis am besten in drei Schichten verwirklicht werden. In den ersten Klassen der Sekundarstufe wäre das Phänomen Islam in seinem Ursprung, seinem Inhalt und seiner Verbreitung zu behandeln, so daß jeder Schüler, trotz seiner Fächerwahl in den höchsten Klassen, sich einigermaßen ein Bild gemacht hat. Man muß dabei die inhaltlichen Aspekte betonen, so daß die Begegnung tiefer geht als die erwähnte traditionelle Behandlung von außen her in Schulbüchern, die wenig beschreiben und nahezu nichts erklären. In der Sekundarstufe II sollte als allgemeines Thema die Islamwelt wiederum zur Sprache kommen, wobei, ausgehend von den Grundkenntnissen aus den ersten Klassen der Sekundarstufe und mit Rückblick auf die Geschichte des Osmanischen Reiches, der Mittelosten im 20. Jahrhundert zentral steht. Hierbei können auch das Erwachen des Islams und der Fundamentalismus näher betrachtet werden. Als Spezialstudium wäre dann fakultativ ein Islamland in einer anderen Region Gegenstand des Studiums, z.B. Pakistan oder Indonesien, Marokko oder Algerien, Iran oder die Türkei und eben Muslimminoritäten in der USSR oder den USA.

Die Behandlung des Islams in den ersten Klassen der Sekundarstufe ist unumgänglich, soll ein Schüler jetzt imstande sein, die Rolle und Bedeutung des Islams in seiner eigenen Zeit zu begreifen. Die Behandlung dürfte sich dann nicht beschränken auf eine Beschreibung von außen her, sondern wird eine systematische Behandlung sein müssen aus dem Kulturkreis, wo der Islam entstand und sich entwickelte. Dabei wird man nicht aus den Augen verlieren dürfen die Elemente der Geschichte des Islams, die bis auf den heutigen Tag wirken. Es würde zu weit führen, hier eine detaillierte Lehrstoffumschreibung zu geben. Ich möchte mich beschränken auf das Nennen einiger m.E. wesentlicher Elemente.

Jede Behandlung des Themas Islam müßte, wie erwähnt, ausgehen von dem Milieu, in dem die Religion entstand. Der Begriff Milieu umfaßt für mich dann Aspekte wie die natürlichen Umstände, die Existenzmittel, die gesellschaftlichen Verhältnisse, die bestehende prä-islamische Kultur mit ihren alten religiösen Elementen und ihren vielen jüdischen und christlichen Bestandteilen. In dieses Milieu soll man dann Mohammed stellen als Sprachrohr Allahs und hinzu die von ihm gepredigte Lehre. Auch soll man dem Koran und den anderen Quellen islamischer Wahrheit, wie der Haddit oder der Scharia Aufmerksamkeit widmen. Dies wird

tiefergehend behandelt werden müssen als die bekannte Aufzählung der fünf Säulen des Islams und die Erwähnung des Korans als einer Art islamischer Bibel.

Der Islam ist ein historisches, soziales, kulturelles und politisches Ganzes. In dieser Kultur drücken Menschen etwas aus, was sie nicht auf andere Weise tun können. Sie gebrauchen dafür das Wort "Allah". Wenn der Muslim sagt, es gäbe nur einen Gott: Allah, so meint er nicht nur so ein Zahlwort, sondern das ist Ausdruck einer Wirklichkeitsinterpretation. In dieser Interpretation sind Weltliches und Geistliches eins, sie gehen ineinander. Der Oema al Islam, die Gemeinschaft der Gläubigen, über die Allah die Oberherrschaft ausübt, ist eine sowohl religiöse wie weltliche Gemeinschaft. Mohammed war sowohl Gesandter und Sprachrohr von Allah, wie auch Gebieter der Gläubigen. Wenn hiervon, wie schwer es auch sein mag - und nicht nur für Kinder -, etwas klargemacht werden kann, werden viele andere Tatsachen auch durchsichtiger werden, etwa die Probleme, die mit der Nachfolge des Propheten zusammenhängen: daß ihm als Gebieter der Gläubigen nach der einen Überzeugung immer ein Stellvertreter oder Khalif nachfolgen konnte, daß mit dem Tode des Propheten aber die Botschaft vollbracht war, demgegenüber die andere Überzeugung, daß das Charisma des Propheten erblich war, so daß ihm auch als Sprachrohr von Allah nachgefolgt werden konnte.

Hieraus kann dann einige Klarheit gewonnen werden für den mit diesem Gegensatz zusammenhängenden Kampf zwischen Sunniten und Schijiten, der zum Auseinanderfallen der Welt des Islams führt. Daneben soll der Verbreitung des Islams über die arabische Welt und weit darüber hinaus Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil sich dadurch ihr Schwerpunkt verschoben hat nach außerhalb der arabischen Halbinsel. Die kulturellen Konsequenzen der Begegnung mit anderen Kulturen, mit denen der Islam in den eroberten Gebieten in Berührung kam, dann die Verarbeitung eigener und externer Kulturelemente in einer neuen hohen Kultur und deren Einfluß z.B. über die südfranzösische Dichtkunst und über Italien auf Europa.

Das sind eine Anzahl meiner Meinung nach notwendiger Aspekte des islamischen Kulturkreises, die in den ersten Klassen der Sekundarstufe behandelt werden müßten. In der gegebenen Umschreibung wirkt das sehr abstrakt und - obwohl es möglich ist - weit entfernt von der Schulpraxis. Ich denke, daß die Verarbeitung leichter ist, als man so glaubt, und ausführbar ist auf einer relativ niedrigen

Abstraktionsschicht. Eine Anzahl der genannten Elemente ist verarbeitet in einem Konzept mit Angabe von Fragen, Aufträgen und Illustrationen. Es ist aber noch nicht vollständig ausgearbeitet und obendrein niederländisch geschrieben; demnächst soll es veröffentlicht werden. Das Erlernen dieser Basiskenntnisse in dem Programm der ersten Klassen der Sekundarstufe erscheint mir sehr wünschenswert, weil dadurch so viele Schüler wie möglich mehr begreifen von diesem Kulturkreis, der nicht der ihre ist, wohl aber der von vielen ihrer Altersgenossen oder Mitschüler. In bezug auf diese Mitschüler, die es in einigen Schulen in beschränktem Maße, in andern in großer Anzahl gibt, bedeutet dieser Unterricht eine Erkenntnis des Eigenwertes ihrer Kultur, bei dem wenigstens ein Versuch unternommen wird, diese von innen heraus zu verstehen.

Das Erlernen der Basiskenntnisse ist nicht nur wünschenswert wegen des Schülers zwischen zwölf und sechzehn Jahren selber, es ist auch Bedingung für jede Behandlung von aktuellen Problemen, bei denen der Islam eine Rolle spielt, in der zweiten Phase der Sekundarstufe. Phänomene wie die pan-arabische oder die pan-islamische Bewegung, der geistige Pluralismus innerhalb des Islams und darin eine Strömung wie der Fundamentalismus, das Erwachen des Islams, aber auch eine Erscheinung wie die PLO sind nicht zu verstehen ohne grundlegende Kenntnisse des Entstehens und der Geschichte des Islams. Aus diesem Grunde sehe ich hier den Schwerpunkt der Verbesserungsmöglichkeiten.

Der bestehende Geschichtsunterricht trägt nicht allzuviel zum besseren Verständnis der Kultur des Islams bei. Das gilt übrigens auch für jede andere außer-europäische Kultur. Es ist nicht einfach, sich ein objektives Bild von der Welt des Islams zu machen. Wir werden diese Aufgabe allein kaum schaffen. Deshalb brauchen wir dringlich Hilfe von Muslimen. Vielleicht leitet das nicht nur zum besseren Verständnis der Welt des Islams bei uns, sondern auch zum besseren Verständnis der europäischen - wenn man so will: christlichen - Welt bei den Muslimen. Klischees, Vorurteile und Feindbilder können eine Funktion haben; ich bevorzuge es aber, sie möglichst zu beseitigen.

DER ISLAM IM BELGISCHEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Raphael de Keyser / Urbain Vermeulen

Dieser Beitrag über die Stellung des Islam im belgischen Geschichtsunterricht beschränkt sich auf den Zeitraum des Mittelalters. Das ist ja auch der Zeitabschnitt, in dem der Islam, sowohl in den Lehrplänen als in den Lehrbüchern, am ausführlichsten berücksichtigt wird. Diese epochale Beschränkung wird dadurch ausgeglichen, daß auch die Entwicklung des Islam-Bildes in den belgischen Lehrbüchern des 20. Jahrhunderts vorgeführt wird. Da es unmöglich war, alle Unterrichtsstufen von der Grundschule bis zur Universität und alle bestehenden Geschichtsbücher in die Untersuchung einzubeziehen, haben wir uns auf die Sekundarstufe beschränkt und die Lehrbücher so repräsentativ wie möglich gewählt: drei in französischer Sprache und fünf in niederländischer Sprache. Von den acht analysierten Lehrbüchern sind drei hauptsächlich für die öffentlichen Schulen, und fünf für das konfessionelle Schulwesen (Privatschulen) konzipiert. Die Lehrbücher datieren von 1933 bis 1979 ¹⁾. Nacheinander untersuchen wir die Stellung des Islams in den Lehrplänen, machen eine quantitative und qualitative Analyse des Islam-Bildes in den acht Schulbüchern und erforschen die Objektivität und die Entwicklung des Islam-Bildes.

1. Die Stellung des Islams in den Lehrplänen Belgiens

Bis etwa 1970 war der Lehrplan für Geschichte ungefähr der gleiche in allen Schulen der Sekundarstufe: sowohl in niederländisch- und französischsprachigen als auch in staatlichen und konfessionellen Schulen. Dieser Lehrplan schrieb ein über 6 Jahre verteiltes, chronologisch-progressives Studium der Geschichte vor, von der Urgeschichte (Prähistorie) bis zur Gegenwart. Der Aufbau des Lehrstoffes war synchronistisch, die Methode war enzyklopädisch und das Politisch-Institutionelle wurde betont. Vom Islam war in diesem Lehrplan ausdrücklich im dritten Jahr, das vollständig der Geschichte des Mittelalters gewidmet war, die Rede ²⁾.

Im Rahmen einer umfassenden Erneuerung sind seit 1970 für die Sekundarstufe allmählich neue Lehrpläne ausgearbeitet worden ³⁾. Tatsächlich Lehrpläne, denn aus der unterdessen begonnenen Regionalisierung Belgiens und der tieferen ideologischen Profilierung des Fachgebiets Geschichte ging die Entstehung von

wenigstens vier deutlich unterschiedenen Lehrplänen hervor: einem für die staatlichen und einem für die konfessionellen Schulen, in beiden Fällen muß eine Variante für das französische und das niederländische Sprachgebiet unterschieden werden. Im staatlichen Unterricht, der die Sozialisierung der Schüler bezweckt, hat das Fach 'Geschichte' seine Selbständigkeit verloren und besteht nur noch als Teil eines größeren Ganzen, der gesellschaftlichen oder sozialen Bildung; betont werden die Strukturen, die Machtmechanismen und die Rekurrenz in der Geschichte ⁴⁾.

In den katholischen Schulen wird der Persönlichkeitsbildung des Schülers der Vorrang gegeben; das Fach 'Geschichte' hat seine Autonomie erhalten, besondere Aufmerksamkeit wird der Chronologie, der Einmaligkeit der Ereignisse, der Rolle großer Persönlichkeiten in der Geschichte sowie der persönlich-kritischen Bildung des Schülers gewidmet ⁵⁾.

In allen Lehrplänen seit 1970 hat man die enzyklopädische Lehrstoffwahl und das politisch-institutionelle Übergewicht fahren lassen. In einer Verbindung von synchronischer und diachronischer Ordnung des Lehrstoffes werden einige Perioden und einige Themen behandelt. Die Wahl der Zeitabschnitte und der Themen wird teilweise der Verantwortlichkeit des Lehrers überlassen, dennoch müssen wenigstens zwei der vier großen Geschichtsabschnitte (Altertum, Mittelalter, neuere und neueste Zeit) und mindestens die Themen Wirtschaft, gesellschaftliche Verhältnisse und Politik an die Reihe kommen. Seit 1970 entscheidet also der Geschichtslehrer selbst, ob der Islam behandelt wird, in welchen Zeitabschnitten und unter welchen Aspekten.

In den öffentlichen Schulen schreibt der neue Lehrplan des dritten Jahres eine Übersicht von 12 Gesellschaftsformen vor, von den ältesten Agrarstaaten bis zur entwickelten Gesellschaftsform des 20. Jahrhunderts. Zwei dieser Gesellschaftsformen gehören zum Mittelalter: die feudale und die städtische. Die Welt des Islam wird in diesem Zusammenhang nicht erwähnt ⁶⁾. Für die übrigen Jahre ist keine Geschichte des Mittelalters geplant.

Die neuen Lehrpläne des katholischen Unterrichts bieten die Möglichkeit, den Islam im dritten Jahr (von der Urgeschichte bis ca. 1000 n. Chr.) oder im vierten Jahr (ca. 1000 bis ca. 1750) zu behandeln. Die Geschichte wird nach Zeitquerschnitten unterrichtet, zwei von ihnen dürfen sich auf das Mittelalter beziehen.

Der Lehrplan erwähnt selbst nur beispielsweise zwei Zeitquerschnitte, nämlich die Karolingische Gesellschaft um 800 und die mittelalterliche Stadt um 1300. Es steht dem Lehrer frei, andere Abschnitte aus der mittelalterlichen Geschichte zu wählen. Dennoch beschränken sich fast alle Schulbücher auf die zwei genannten Vorschläge des Lehrplans. Dadurch wird die Möglichkeit eingeschränkt, daß von den Schülern die Welt des Islams in einem anderen Zeitabschnitt seiner Entwicklung und unter verschiedenen Aspekten studiert wird.

2. Der Islam während des Mittelalters: quantitative und qualitative Analyse anhand einiger belgischer Schulbücher

In allen Schulbüchern, sowohl in den älteren als in den neueren, wird über die Islamwelt während des Mittelalters ziemlich ausführlich gesprochen. In quantitativer Hinsicht bekommt dieses Thema in den Lehrbüchern über mittelalterliche Geschichte einen verhältnismäßig wichtigen Anteil, nämlich 5 bis 10%. In den neueren, vor allem in den nach 1970 erschienenen Büchern, besteht jedoch die Tendenz, diesen Anteil zu reduzieren.

In den meisten Fällen taucht die Welt des Islam dreimal in der Darstellung der mittelalterlichen Geschichte auf. Zuerst werden Entstehung und Verbreitung des Islam dargelegt. Betont werden das Leben und die Lehre des Propheten, Mohammed, sowie die schnelle Verbreitung im Mittleren Osten, in Nordafrika, Zentralasien, Spanien und im Reich der Franken; die Schlacht bei Poitiers 732 bildet meistens den Endpunkt. Dieses erste Jahrhundert des Islam wird gründlich herausgearbeitet. Die Zugehörigkeit Mohammeds zu den arabischen Stämmen der arabischen Halbinsel und die wichtigsten Ereignisse aus seinem Leben werden angedeutet; die fünf Pfeiler seiner Lehre werden erwähnt, allerdings ohne tiefere Erklärung der Islam-Ideologie; Mohammed wird als Begründer der arabischen Einheit dargestellt; auch die Ursachen für die schnelle Verbreitung des Islam werden genannt.

Die Welt des Islam erscheint zum zweiten Male in den Lehrbüchern, wenn das Ende des 11. Jahrhunderts behandelt wird: die Kreuzzüge (vor allem der erste) werden ausführlich beschrieben und als Konfrontation des christlichen Westens mit dem islamitischen Osten charakterisiert. Den Ursachen und Folgen wird größte Aufmerksamkeit gewidmet, jeweils aber aus europäischer Perspektive; die Bedeutung und die Folgen der Kreuzzüge für die Islamwelt bleiben ebenso unbesprochen, wie die Reaktionen in der Islamwelt, die Bedeutung Jerusalems, die Politik Saladins, der Ayojobiden und der Mamluken.

In einigen Schulbüchern wird über das Bestehen der Ommayaden- und Abbasiden-dynastien und über die Zerbröckelung des Reiches in drei Kalifate gesprochen. Sporadisch wird auch Haroen ar-Rasjied genannt.

Zum dritten und letzten Mal tritt die Welt des Islam in den Vordergrund, wenn die Eroberung Konstantinopels von den Türken und die christliche 'Reconquista' Spaniens dargestellt wird. Beide Ereignisse gehören zu den großen Umwälzungen des 15. Jahrhunderts, die den Zeitraum des Mittelalters abschließen. Auch die Folgen der Ereignisse in Konstantinopel und Granada werden hier reichlich beachtet, insofern sie sich auf das christliche Europa und nicht auf die Welt des Islam beziehen.

Das didaktische Material, das zur Darstellung der Islamwelt verwendet wird, ist beschränkt und wenig differenziert. Als Bildmaterial findet man Fotos von der Kaaba in Mekka, der großen Moschee in Cordoba, der Alhambra in Granada, einer Gruppe Muslime in Gebetshaltung und von einem Münzstück Mohammeds II. (+ 1481). Nur aus zwei schriftlichen Dokumenten wird ein Auszug aufgenommen, nämlich aus dem Koran (der Glaube an Allah und der sogenannte heilige Krieg) und aus dem Brief eines italienischen Kaufmannes über den Fall Konstantinopels.

Diese bildlichen und schriftlichen Dokumente werden kaum identifiziert, sie werden nicht in ihren Kontext hineingestellt und keineswegs in bezug auf die dargestellte Problematik kommentiert; sie haben eine ausschließlich illustrative Funktion und helfen den Schülern nicht bei der persönlichen Vertiefung und Nuancierung ihrer Einsicht.

Schließlich kommen noch 2 Karten vor: die Verbreitung des Islam (632 - 900) und die Verbreitung des ottomanischen Reiches (1359 - 1481).

Aus dieser kurzen quantitativen und qualitativen Analyse gehen einige Konstanten des Islambildes hervor. Bevor wir die Objektivität selbst untersuchen, möchten wir die Unzulänglichkeit und die Qualität der bestehenden Islamdarstellung in fünf Überlegungen zusammenfassen. Die Welt des Islam taucht in den Lehrbüchern für mittelalterliche Geschichte erst dann auf, wenn Europa unmittelbar mit ihr in Berührung kommt. Die islamitischen Länder sind also nicht an sich interessant, sondern nur aus einem eurozentrischen Blick auf die Welt.

Weiter sind die besprochenen Kontakte immer auch Konflikte. Es sieht aus, als ob man es nur der Mühe wert fände, die belgischen Schüler über die religiös-militärische Konfrontation zwischen den beiden Weltteilen zu unterrichten. Bei diesen Konflikten befindet sich Westeuropa zweimal in der Defensive und zweimal in der Offensive. Die erste defensive Konfrontation wurde mit einem Sieg Westeuropas in der Schlacht bei Poitiers abgeschlossen; die zweite endet mit einer Niederlage, nämlich dem Fall Konstantinopels. Die Kreuzzüge, die erste Offensive Westeuropas gegen den Islam, fängt mit einem Sieg an, endet aber mit einer Niederlage der Christen. Die zweite Offensive, die "Reconquista" in Spanien, führt zu einer völligen Wiedereroberung dieses Landes vom Islam. Die verwendete Terminologie unterstreicht die eurozentrische Betrachtungsweise: die "Eroberung" Jerusalems und Granadas, der "Fall" Konstantinopels. Die Gewinn- und Verlustrechnung wird also nur nach westlichen Maßstäben aufgestellt.

Die chronologischen Sprünge, nämlich vom 7. über das 12. zum 15. Jahrhundert, machen es unmöglich, eine kohärente Einsicht in die langfristige Entwicklung der Islamwelt mit ihren Konstanten und Veränderungen zu gewinnen. Auf diese Weise bleiben eine Menge wichtige, für das Verständnis der ganzen Entwicklung unentbehrliche Erscheinungen unbesprochen: die Haltung Mohammeds den Juden gegenüber, die Uneinigkeit zwischen seinen Anhängern, die Verfassung Medinas: die Desintegration des Islam-Imperiums; die Geschichte der Seldschuken, sowohl vor ihrem Auftreten in Palästina als auch nach den Kreuzzügen, die Reaktion der Araber den Seldschuken gegenüber; die Geschichte der Mameluken, die erste Expansion der Osmanen; die Geschichte der Kultur und die Wissenschaft in Anatolien. Die Reconquista Spaniens wird meistens im Rahmen der Kreuzzüge erwähnt, aber über den Verlauf ist wenig oder nichts zu finden. Die Reiche der Almoraviden, Almohaden, Ta'ifa, ihre Kontakte und Bundesgenossenschaften mit den Christen werden gar nicht genannt.

Zugleich fällt auf, daß die Chronologie in die westliche Periodisierung der Geschichte hineingepaßt ist und dem eigenen historischen Rhythmus der Islamwelt keine Rechnung getragen wird.

Neben diesen chronologischen Einschränkungen gibt es auch geographische. Der Islam in Nordafrika, in Fernost und in Anatolien kommt nicht zur Sprache. Das Schweigen über die Situation in Anatolien erschwert das Finden einer Erklärung für die türkische Expansion in Europa. Außerdem bleiben die verwendeten geographischen und ethnischen Bezeichnungen ohne Erläuterung. Begriffe wie

Moslems, Mohammedaner, Araber, Sarazenen, Seldschuken, Osmanen kommen vor, ohne daß Ähnlichkeiten und Unterschiede angedeutet werden. Eine genaue räumliche und zeitliche Abgrenzung der Islamwelt, der arabischen und türkischen Gebiete findet nicht statt. Man hat auch in geographischer Hinsicht nicht versucht, die Welt des Islams als eine Totalität darzustellen; die Handbücher begnügen sich damit, diejenigen Gebiete und Völker herauszuheben, die für das Verständnis der westlichen Geschichte zu einem bestimmten Zeitpunkt wichtig sind.

Zum Schluß der Überlegungen möchten wir noch einen positiven Aspekt anführen. Die Darstellung der Islamwelt beschränkt sich nicht auf die politischen und militärischen Ereignisse; auch die religiösen (Lehre Mohammeds), kulturellen (Baukunst, Dekorationskunst), wissenschaftlichen (Philosophie, Astronomie, Medizin), wirtschaftlichen (Handelsverbindungen) Komponenten kommen meistens in reichem Maße zur Sprache.

3. Objektivität

Wir prüfen die Darstellung des Islam auf ihre Objektivität und unterscheiden zwischen negativen und positiven Aspekten. Zu den negativen Aspekten gehören sowohl die Ungenauigkeiten und die Simplifikationen, als auch die Vorurteile und Klischees ⁷⁾.

3.1. Negative Aspekte

In jedem Lehrbuch stellt man Ungenauigkeiten fest, die auf eine unzureichende Kenntnis der wissenschaftlichen Literatur zurückzuführen sind, und stößt man auf Vereinfachungen, die meistens auf einem didaktischen Prinzip, nämlich der Verständlichkeit des Stoffes für 14-15 jährige Schüler, beruhen. Erwähnt wird, daß Mohammed aus Mekka fliehen mußte (er ging mehr oder weniger freiwillig), und daß die Einnahme Mekkas nach einem heiligen Krieg stattfand (es war ganz einfach eine Einnahme). Als Mohammed starb, - so wird behauptet - waren alle arabischen Stämme für seine Lehre gewonnen und war ganz Arabien vereinigt (in Wirklichkeit hatten nicht alle arabischen Stämme seine Lehre angenommen, und ein Aufstand einiger Leute, die sich Propheten nannten, brach aus). Hinsichtlich des Korans wird fälschlich erwähnt, daß er die Vorschriften Mohammeds enthielt.

Vorurteile machen sich durch die Verschweigung bestimmter Gegebenheiten, durch absichtlich einseitige Darstellungen und Klischeevorstellungen bemerkbar. Dennoch bleibt es gewagt, Vorurteile anzudeuten, weil dann vorausgesetzt wird, daß die eigene Einsicht die richtige ist, während doch auch diese auf einem Vorurteil beruhen kann.

In einigen Fällen steht die Verschweigung einer objektiven Betrachtung der Islamwelt im Wege. Da z.B. die islamische Weltanschauung nicht genauer erklärt wird, besteht die Gefahr, daß sie von den Schülern nicht oder falsch verstanden wird. Spricht man von den Siegen des Westens (Jerusalem, Granada), dann werden nur die für Europa günstigen Konsequenzen erwähnt, während die für die Muslime nachteiligen Folgen verschwiegen werden. Ist andererseits von den Siegen der Islamwelt die Rede (Acco, Konstantinopel), dann werden nur die vom Westen erlittenen Schäden hervorgehoben. So erscheint der Islam als Übeltäter, der dem christlichen Westeuropa nur Nachteil bringen will. Tatsachen, die zu einem günstigen Bild vom Islam beitragen, so z.B., daß Mohammed II. sich nach der Einnahme Konstantinopels den Christen gegenüber tolerant verhielt, werden vertuscht. Das Schweigen über diese positiven Aspekte ruft ein völlig negatives Bild hervor, das durch den systematischen Gebrauch von Klischeevorstellungen unterstrichen wird. Die Muslime erscheinen fanatisch und fatalistisch; die Christen hingegen sind religiös. Die Motivierung der Muslime ist der Fanatismus, die der Kreuzfahrer ist eine tiefe Religiosität. Daraus ergibt sich logischerweise, daß der Fanatismus der anderen für uns Europäer eine Gefahr bedeutet, und daß demnach die Muslime der Feind Europas sind⁸⁾.

Von der Klischeevorstellung zur absichtlichen Verdrehung ist nur ein kleiner Schritt. Dies ist in den älteren Handbüchern noch der Fall, nicht mehr aber in den neueren. So erhielten die Seldschuken und die Türken das Monopol der Intoleranz und der Grausamkeit⁹⁾.

Trotzdem wurde - zögernd aber - eingestanden, daß die Kreuzfahrer bei der Einnahme Jerusalems einen kleinen Schönheitsfehler machten¹⁰⁾. Ältere Lehrbücher betrachten die christliche Kultur geradezu als überlegen.

3.2. Positive Aspekte

In drei Punkten wird die mittelalterliche Welt des Islam positiv gewertet. Über Mohammed und seine Lehre gibt es keine abschätzigen oder spöttischen Aussagen; die Beschreibung seiner Lehre ist, im Rahmen einer bestimmten Oberflächlichkeit, objektiv¹¹⁾. Der Einfluß des Islam auf Europa wird in allen Lehrbüchern

als ein Pluspunkt betrachtet, vor allem die kulturellen, wissenschaftlichen und kommerziellen Einflüsse. Im Text der Lehrbücher und im ikonographischen Material zeigt sich eine besondere Schätzung der islamischen Kunst und Wissenschaft.

4. Die Entwicklung des Islam-Bildes in den belgischen Geschichtsbüchern

Quantitativ gesehen, ist das Interesse für die mittelalterliche Welt des Islam geringer in den neueren Lehrbüchern als in denen, die aus der Zeit vor der Erneuerung des Geschichtsunterrichts datieren. Diese Feststellung weist auf eine allgemeine Tendenz hin: man mißt nämlich dem Mittelalter überhaupt weniger Bedeutung zu und stellt das Ancien régime nach thematischen Einheiten dar, in denen den nicht-europäischen Kulturen kaum Beachtung geschenkt wird.

Inhaltlich wird die Welt des Islam zweifellos nuancierter in den Lehrbüchern der Nachkriegszeit dargestellt. Die Vorurteile treten weniger zutage, und die Klischeevorstellungen sind abgeschwächt oder sogar verschwunden. Neben den politischen, religiösen und kulturellen Aspekten rückt man auch die sozialwirtschaftliche Struktur der mittelalterlichen islamischen Gesellschaftsformen in den Vordergrund. Diese Verschiebungen folgen aus einer allgemeinen Neuorientierung des Geschichtsunterrichts, konkretisiert in den Lehrplänen, in denen auch die europäische Geschichte eine genauere Abstufung und einen sozialwirtschaftlichen Akzent bekommt. Dennoch haben die Lehrbücher den Rückstand in bezug auf die historische Forschung noch nicht aufgeholt.

Weniger als für die europäische Geschichte tragen sie den neuen wissenschaftlichen Einsichten Rechnung. Das ist desto bedauerlicher, da in den neueren Lehrbüchern das Tatsachenmaterial, dem didaktischen Mißkredit des früheren enzyklopädischen Geschichtsunterrichts zufolge, stark reduziert ist.

ANMERKUNGEN

1. J.Uytterhoeven, *Geschiedenis der middeleeuwen ten gebruike bij het middelbaar onderwijs*, Brüssel 1933, 243 Seiten
C. Leclère, *Histoire du moyen âge*, 7. Ausg., Tournai, 1938, 280 S.
G. Michel, G. Gysels, H. Dorchy, *Antiquité. Haut moyen âge*, Lüttich 1952, 350 S.
Le moyen âge et le début des temps modernes, Lüttich 1952, 450 S.
L. Voet, J. Craeybeckx, *Middeleeuwse en moderne geschiedenis*, Gent 1958, 350 S.
J. Van Houtte, J. Demey, *De middeleeuwen*, Lier, s.d., 165 S.
J. Andriessen, *Geschiedenis van de middeleeuwen*, Antwerpen 1979, 207 S.
P. Morren u.A., *Janus 2A*, Antwerpen 1977, 185 S.
2. *Fédération Nationale de l'enseignement moyen catholique. Programme et directives. Histoire*, Lier 1961, S. 8: "L'empire arabe: 1. Mahomet et le Coran; 2. L'Islam et la 'guerre sainte'; 3. Le morcellement de l'Etat arabe; 4. La civilisation musulmane et son influence sur l'Occident."
3. *Die Lage in 1982: im staatlichen Unterricht, in Flandern wie in Wallonien*, ist die neue Struktur (VSO: Vernieuwd Secundair Onderwijs; ESR: Enseignement Secondaire Renové) überall durchgeführt; der katholische Unterricht in Wallonien hat die neue Struktur allgemein übernommen; in Flandern hat die Hälfte der katholischen Schulen die neue Struktur angenommen.
4. *Vernieuwd Secundair Rijksonderwijs. Voorloping leerplan eerste, tweede en derde graad. Vakken: geschiedenis, geschiedenis en maatschappij, sociale vorming*, Brüssel 1929, S. 2: "De sociale vorming is een pakket van maatschappelijk gericht geschiedenisonderwijs en hedendaagse maatschappijleer, bedoeld als pedagogisch middel tot: 1. de opbouw van een socio-cultureel gebeuren en het verkrijgen van inzicht in de evolutie der gemeenschapsvormen; 2. het verwerven van kennis en van inzicht in het wordingsproces en de wezenskenmerken van de hedendaagse sociale relaties, structuren, processen en problemen...". Cfr. H. Gaus, *Recurrente geschiedenis en inzicht in de maatschappij*, in: *Persoon en gemeenschap* 29 (1977) S. 433-443.
5. *Enseignement catholique. Enseignement Secondaire Renové. Degré d'observation: Histoire*, Brüssel 1972, S. 2-3: "Objectifs à atteindre. a) Informer les élèves sur le monde dans lequel ils vont s'engager de manière à les rendre aptes à cet engagement...; sur l'homme, sur la condition humaine, c'est-à-dire découvrir l'individu... b) Former, c'est-à-dire apprendre à apprendre..., créer le besoin de la précision pour former des esprits capables d'appliquer avec rigueur des méthodes de recherche, d'analyse, de synthèse...". Cfr. R. De Keyser, *Geschiedenis in crisistijd*, in: *Nova et vetera* 58 (1980-1981) S. 178-194.

6. Das Lehrbuch 'Janus 2A' (Antwerpen 1977, folgt dem Lehrplan des staatlichen Unterrichts) widmet ein ganzes Kapitel der Islamwelt: S. 99-120: 'De islamitische samenleving ten tijde van Haroen-al-Rasjid, held van 1001 nacht, heerser over een wereldrijk met verfijnde beschaving (8ste en 9de eeuw).
7. Cfr. Urbain Vermeulen, Vooroordelen inzake de Islam in leerboeken geschiedenis voor het secundair onderwijs, in *Geschiedenis: voor wie? De inhoud van het geschiedenisonderricht in het secundair onderwijs* (Bulletin van het O.S.G.G., Nr. 29), Gent 1983, S. 47-55.
8. C. Leclère, *Histoire du moyen âge*, Tournai 1938, S. 125:
"Les croisades constituent un des événements les plus marquants du moyen âge à cause du but poursuivi et de leur portée internationale. Elles furent déterminées aussi bien par le péril musulman en Orient que par la vivacité du sentiment religieux en Occident"; S. 134: "Grâce aux croisades, qui constituent la deuxième phase de la lutte entre la croix et le croissant, la puissance musulmane fut réduite à se défendre sur son propre terrain et elle cessa, pour quelque temps, d'être une menace pour l'Europe"; S. 270: "Les Turcs Ottomans, reprenant la lutte de l'islam contre la chrétienté, détruisirent l'empire grec de Constantinople et fondèrent un puissant état asiatico-européen".
J. Andriessen, *Geschiedenis van de middeleeuwen*, Antwerpen 1979, S. 188:
"Sinds 1350 beukte onophoudelijk weer de oude islam-vijand tegen het zich wanhopig verdedigend Byzantium."
9. G. Michel, G. Gysels, H. Dorchy, *Le moyen âge et le début des temps modernes*, Lüttich 1952, S. 79: "Au XIe siècle, le monde arabe, tolérant en matière religieuse, tomba en décadence. Ses marches orientales furent envahies par les Turcs musulmans fanatiques et guerriers. Une contre-offensive chrétienne s'imposa. Les croisades furent des expéditions entreprises, de la fin du XIe à la fin du XIIIe siècle, en vue de délivrer la Terre Sainte".
10. G. Michel, G. Gysels, H. Dorchy, o.c., S. 87: "La délivrance de Jérusalem fut suivie du pillage et du massacre, aussi inhumain que peu politique, de la population musulmane"; J. Andriessen, o.c., S. 190: "Het vreselijk bloedbad dat toen volgde blijft een smet op de roem die de kruisvaarders zich om hun heldhaftige volharding en vertrouwend geloof hebben verworven".
11. Zum Beispiel, G. Michels, G. Gysels, H. Dorchy, *Antiquité. Haut moyen âge*, Lüttich 1952, S. 343: "L'islam est fortement influencée par les doctrines chrétienne et juive. Son dogme fondamental est la croyance en un seul Dieu, dont Mahomet est le prophète. Le Coran, livre révélé, règle, comme la Bible, toute l'organisation sociale et la vie spirituelle. Les pratiques fondamentales du culte sont les aumônes, le jeûne, le pèlerinage à la Mecque, la prière. La vie éternelle est assurée à qui meurt dans la guerre sainte contre les infidèles".
Eine Ausnahme, nl. C. Leclère, o.c., S. 55: "En résumé, l'islam est un assemblage de doctrines et de pratiques empruntées à l'idolâtrie, au judaïsme et au christianisme. Il est simple, mais il renferme des imperfections dont

les plus graves sont la condition inférieure et dégradante de la femme, le maintien de l'esclavage, la haine des infidèles, la négation du libre arbitre. C'est pourquoi, s'il faut placer Mahomet au rang des grands hommes qui ont exercé une influence profonde sur l'histoire de l'humanité, on doit reconnaître, d'autre part, que son oeuvre a été stérile pour la civilisation."

DER ISLAM IM FRANZÖSISCHEN GESCHICHTSUNTERRICHT

André Laronde

Einführung

Das Alter und die Bedeutung französischer Arbeiten über den Islam brauchen nicht unterstrichen zu werden. Die "Schule der orientalischen Sprachen" hat stark beigetragen zu diesem Aufschwung, ebenso die verschiedenen französischen Institute, die im Vorderen Orient errichtet wurden, besonders das IFAO, dessen 100-Jahrfeier gerade 1981 gefeiert wurde, aber auch das französische Institut von Damaskus. Die großen Namen, die die französischen Forschungen im Bereich des Islams illustrieren, sind allgemein bekannt, und ich möchte lediglich an die beiden kürzlich erschienenen großen zusammenfassenden Werke erinnern von D. und J. Sourdel, *La civilisation de l'Islam classique* bei Arthaud in der Reihe *Les grandes civilisations*, und von A. Miquel: *L'Islam et sa civilisation*, erschienen bei Armand Colin, in der Reihe *Destins du Monde*.

Es ist einfach, historische Gründe zu finden für dieses alte französische Interesse an der islamischen Welt: Die Beziehungen zur Levante seit dem 16. Jahrhundert und die französische Expansion in Nordafrika sowie die französischen Interessen im Nahen Orient haben ihre Rolle in unterschiedlichem Maße dabei gespielt.

Heute, da die Entkolonialisierung eine vollendete Tatsache ist, sind die Kontakte, die Frankreich mit der islamischen Welt unterhält, vielleicht intensiver, als sie jemals waren, sei es auf wirtschaftlichem Gebiete, sei es auf kulturellem Gebiete, schon aufgrund der Anwesenheit einer starken Bevölkerungsgruppe maghrebinischen Ursprungs, die in französisches Staatsgebiet eingewandert ist, was erhebliche Rückwirkungen im Schulbereich hat.

Man braucht nur nacheinander die Lehrpläne zu überprüfen und die Behandlung, welche sie in den Klassen der Collèges und Lycées erfahren.

Die Lehrpläne

Die Lehrpläne sind gegenwärtig unvollständig wegen der Durchführung der "Reform Haby" (benannt nach einem Unterrichtsminister, der vor mehreren Jahren diese Reform in Gang gebracht hat) im ersten Zyklus des Collège. Im zweiten Zyklus der Lycées besitzt allein die Seconde (entspricht der 10. Klasse in der BRD) seit Anfang Oktober 1981 einen neuen Lehrplan. Die alten Lehrpläne bleiben für den Zeitraum 1981/82 und für die Terminal noch für zwei Jahre in Kraft.

In der Sixième (6. Klasse - Lehrplan von 1977) erscheint der Islam nur unter dem Blickwinkel des Zerfalls der antiken Welt, wobei vorgesehen ist, die Bedeutung der arabischen Eroberungen aufzuzeigen. Die Weltkarte des 9. Jahrhunderts gibt Gelegenheit zu einer kurzen Bilanz. Man muß hinzufügen, daß der Erdkundeunterricht, der mit dem Geschichtsunterricht verbunden ist, den Menschen in verschiedenen geographischen Zonen behandelt, darunter im Mittelmeerraum und in der Wüstenregion. In diesem Zusammenhang kann der Islam ebenfalls erläutert werden. In der Cinquième (7. Klasse - Lehrplan von 1977) umfaßt der Unterricht über die Periode vom 9. bis zum 16. Jahrhundert auch die Entstehung und Entwicklung des Islams und die muslimische Kultur.

Die neuen Lehrpläne der Quatrième (8. Klasse) und Troisième (9. Klasse), herausgegeben am 16.11.1978, sehen für jene den Unterricht über die westliche Zivilisation vom 16. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in großen Zügen vor und beziehen den Islam darum nicht mit ein, während die Troisième die Entwicklung der Welt von 1914 bis heute behandelt, wobei die Emanzipation der abhängigen Völker wie auch die Probleme des Wachstums und der Entwicklung behandelt werden, die eine Erwähnung des gegenwärtigen Islams erlauben.

In der Seconde (10. Klasse) enthält der Lehrplan von 1980 die Behandlung der Grundlagen der westlichen Kultur, aber auch der anderen Kulturen: Kontakte Europas mit diesen anderen Kulturräumen, Europas Stellung in der Welt am Ende des 19. Jahrhunderts und die Kolonialreiche. Andererseits sieht der gleiche Plan das Studium einer außereuropäischen Kultur vor, wobei man wählen kann zwischen der Welt des Islams, Indien, dem fernen Osten und Schwarzafrika.

In der Première (11. Klasse) gebraucht man zur Zeit auslaufend den alten Lehrplan, der die Welt von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1914 vorsieht, während man vom nächsten Jahr an über die Welt im 20. Jahrhundert bis 1945 unterrichten wird.

In der Terminal (12. Klasse, das ist Abiturklasse) sah der Lehrplan von 1963 das Studium der islamischen Kultur vor, aber die seither gewährten Erleichterungen lassen das Studium der außereuropäischen Kulturen verschwinden, die im Zuge des neuen Lehrplans für die Seconde teilweise als Wahlthema wieder eingeführt wurden. Zum Abitur 1982 (Baccalauréat) gibt der Lehrplan das Studium der Periode 1914 - 1945 an, aber auch die Entwicklung der internationalen Beziehungen 1945 - 1975 in großen Zügen und ebenso das Studium der Unterentwicklung in der Dritten Welt. Man muß sich natürlich auch an die enge Verbindung erinnern, welche immer schon zwischen den Fächern Geschichte und Erdkunde besteht, ohne daß die je eigene Identität der beiden Disziplinen in Frage steht, wie die Vereinigung der Geschichts- und Erdkundelehrer (Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie) beständig unterstreicht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die offiziellen Lehrpläne dem Islam in zweierlei ziemlich unterschiedlicher Weise Platz einräumen: eine elementare Präsentation auf dem Niveau des Pflichtunterrichts für alle im ersten Zyklus, also etwa im Alter von zwölf Jahren. Und eine weitergehende Präsentation in der Seconde, also bei Schülern von ca. 16 Jahren, jedoch auf freiwilliger Basis; man kann durchaus annehmen, daß der Islam öfter als die anderen vorgeschlagenen Kulturen gewählt wird aufgrund des Interesses, das er gegenwärtig findet, aber es ist zu früh, um schon Folgerungen aus einem Lehrplan zu ziehen, der eben erst eingeführt wurde. In den anderen Klassen der Lycées könnte man lediglich auf den Islam anspielen, der dabei also nicht selbständig erörtert wird.

Der Islam im Geschichtsunterricht des ersten Zyklus

In der Sixième stimmen die verschiedenen Bücher nur darin überein, daß sie dem Islam im Durchschnitt einen sehr geringen Platz einräumen, im allgemeinen ein Prozent des Textes, mit Ausnahme des Werkes von Duby (Verlag Larousse) und des Werkes von Aldebert und Kienast (Verlag Delagrave).

Der Grund hierfür liegt darin, daß der Islam nur eines der Elemente bei der Schilderung des Zerfalls der antiken Welt ist; und was seine Entwicklung bis zum 9. Jahrhundert betrifft, bei der der Nachdruck im allgemeinen auf der Ausbreitung der Eroberungen liegt - die man ohne Frage nicht auf so geringem Platz erzählen kann - werden sie mit Hilfe von Karten zusammenfassend dargestellt; der Name der Omajaden erscheint im allgemeinen nur in dieser Form;

als Religion wird der Islam nur sehr flüchtig vorgestellt. Neben der kartographischen Darstellung, greift die Bebilderung im allgemeinen zurück auf süd-arabische Gedenksteine, die einen Reiter oder Kamele darstellen, auf Ansichten von Mekka, vielleicht auf eine Moschee, wobei oft Kairuan genommen wird. Manche Bücher weisen auf Samarkand, Isphahan oder Istanbul hin, ohne hinreichend anzumerken, daß diese Bauwerke aus viel späterer Zeit stammen, als der vom Lehrplan ins Auge gefaßten Epoche.

Die Erdkunde wählt häufig die algerische Sahara als Beispiel für den Wüstengürtel aus, Tunesien oder noch häufiger die Türkei als Beispiel für den Mittelmeerraum, während sich ein Lehrbuch durch die Nennung von Afghanistan hervor tut.

In der Cinquième ist der eingeräumte Platz viel zusammenhängender, ja geradezu entwickelt: im Durchschnitt fünf Prozent des Gesamtumfanges des Werkes. Die Präsentation ist klassisch: die Ursprünge der muslimischen Welt und Arabiens; Mohammed und die Grundsätze des Korans; ein rascher Überblick über die Expansion (aber die Autoren setzen voraus, daß man den Lehrstoff der 6. Klasse kennt) und über die Kultur, angefangen bei ihrer Entwicklung in den Städten und endend bei der Gesamtkultur, in gewissen Fällen beim klassischen Erbe der muslimischen Welt. Die Bebilderung setzt einen Akzent auf Syrien (Damaskus) und auf Tunesien (Kairuan).

Die Cinquième (7. Klasse) zeichnet in der Realität ein Bild, das in seiner Flüchtigkeit enttäuscht; man kann nicht gerade erwarten, daß tiefe Spuren in den Geist der Schüler eingegraben werden in einem Jahr, das die europäische Welt des Mittelalters betont und die Austauschbewegungen durch die Jahrhunderte hindurch.

In die Quatrième (8. Klasse) erinnern nur einige wenige Lehrbücher an den Islam, wenn die europäischen Kolonialmächte im 19. Jahrhundert besprochen werden, oder auch wenn es um den Niedergang des Osmanischen Reiches geht.

In der Troisième (9. Klasse) erlauben es die Themenbereiche Entwicklung der gegenwärtigen Welt und Unterentwicklung auf das Erwachen der islamischen Welt einzugehen: Der Algerienkonflikt, vor allem die OPEC und die aktuellen Probleme der Welt erscheinen noch nicht in den Lehrbüchern oder werden dem Ermessen des Lehrers überlassen. Der Mißstand liegt hier darin anzunehmen, daß etwas bei den Schülern bekannt ist, was es in Wahrheit nicht ist.

Aufs ganze gesehen ist das Bild des Islams im Unterricht während des ersten Zyklus ebenso flüchtig wie konventionell. Nur unzureichend wird der Zusammenhang zwischen dem klassischen und dem gegenwärtigen Islam verdeutlicht, in den Lehrplänen hin und herpendelnd zwischen einer chronologischen historischen Sichtweise und ausgewählten Themen, die sehr bescheiden im Lehrplan vertreten sind. Diese Darstellungsweise des Islams ist zugleich symptomatisch für die Zweideutigkeit der gegenwärtigen Lehrpläne im ersten Zyklus, worüber anlässlich ihrer Einführung diskutiert wurde.

Der Islam im Unterricht des zweiten Zyklus

Noch existieren nur wenige Lehrbücher für die Seconde (10. Klasse) und man muß bemerken, daß sie ziemlich umfänglich sind, weil die Verleger nicht dem Diktat des Preises durch das nationale Unterrichtsministerium unterliegen wie bei Lehrbüchern für den ersten Zyklus, wo die Schüler durch die Schulen mit Lehrbüchern ausgestattet werden. Das im Verlag Nathan erschienene neue Lehrbuch ist symptomatisch mit seinen 432 Seiten, von denen etwa 20 der islamischen Kultur gewidmet sind. Die Autoren haben natürlich die Ursprünge skizziert, die Religion, das Bild des klassischen Islams, und sie haben in geschickter Weise ein Bild der muslimischen Welt am Beginn des 19. Jahrhunderts zeichnen wollen, um den Niedergang im 19. Jahrhundert mit der Öffnung zum Okzident hin besser beschreiben zu können und die Kontraste des beginnenden 20. Jahrhunderts (die weitere Entwicklung im 20. Jahrhundert erscheint in den nachfolgenden Klassen).

Man kann die neuen Lehrbücher für die Seconde mit den alten Lehrbüchern für die Terminal (12. Klasse) vergleichen, die immer noch im Gebrauch sind und die - aus der Sicht des Lehrplans von 1963 - die islamische Kultur im allgemeinen auf ca. 40 Seiten behandeln, was bei gewissen Lehrbuchwerken (der Verlage Baille, Braudel und Philippe, Belin) nahezu 10% des Buches und in jedem Fall einen von den Lehrplänen vorgesehenen ehrenvollen Platz im Panorama der Kulturen bedeutet.

Über die Darstellung des klassischen Islams hinaus werfen diese Bücher im allgemeinen das Problem des Konfliktes zwischen Tradition und Fortschritt auf, sie ignorieren aber auf Grund ihrer Abfassungszeit das Erwachen der islamischen Welt, und wie sehr sich die Situation im Nahen Osten zugespitzt hat; wird der

Sechs-Tage-Krieg kurz erwähnt, so erscheint der Name der Palästinenser niemals! Und das Erdölproblem wird nur unzureichend in den historischen Kontext gestellt.

Andererseits wird das Problem des Nahen Ostens im allgemeinen im Zusammenhang mit der Politik Frankreichs und Großbritanniens in der Zwischenkriegszeit erwähnt. Diese Sichtweise wirkt einschränkend auf eine mehr ereignisgeschichtliche Schau hin, enger begrenzt, im allgemeinen auf Ägypten, gelegentlich auf den Irak und auf Algerien.

Sie verbindet sich mit der Optik der Lehrbücher für die Première (11. Klasse), die *nur nebenbei vom Islam sprechen*, wo es um die Politik der Kolonialmächte im 19. Jahrhundert geht. Diese Schau der Geschichte ist übrigens charakteristisch für einen europazentrischen Standpunkt, der eigentlich einer früheren Epoche angehört: Das Interesse an der Persönlichkeit des Arabi Pascha in Ägypten und an der Gestalt des Mahdi im Sudan sind gut gesehen, aber die Unterstützung, die sie in der Bevölkerung fanden, wird geschildert als ob es simple Fanatiker gewesen wären, ohne Bemühung um eine Erklärung von ihrer Seite. Geschichte alter Art und eine allzu europazentrische Geschichte vereinigen sich hier in dieser Darstellung.

Es ist schwierig, die Position des Islams im Geschichtsunterricht am Lycée zu beurteilen, weil wir uns in Frankreich an der Grenze zweier Formen des Unterrichts befinden: die alte, die nur nach und nach verschwindet, und die neue, die kaum erst ansetzt, und die noch schwer zu erkennen ist. Es besteht jedoch kein Zweifel, daß der neue Lehrplan nicht die Gelegenheit bietet, in der Erfassung der Welt des Islams in Vergangenheit und Gegenwart weiter fortzuschreiten.

Schlußfolgerungen

Zusammenfassend kann man sagen, daß das Bild des Islams im französischen Geschichtsunterricht mit gutem Recht die Ursprünge dieser Kultur, das Werk Mohammeds und das Bild der Religion bevorzugt. Andererseits kann man es bedauern, daß die ungleich verteilte Zeit es nicht gestattet, seine Eroberungen und die Ursachen seines Erfolges besser zu beschreiben, und auch nicht die großen Staaten der klassischen Epoche des 8. bis 10. Jahrhunderts. Besonders fehlen die Nuancen zwischen den verschiedenen Konfessionen und Riten, ebenso eine

Darstellung der nichtarabischen muslimischen Staaten, allen voran des Irans und der seldschukischen und osmanischen Staaten. Allgemein gesprochen erscheint der Islam zu monolithisch in der Darstellung, welche der Unterricht in Frankreich gibt.

Wenn heute die französischen Lehrer aufgefordert werden, die Kultur zu betonen, so bleibt die Beschreibung des menschlichen Milieus im Islam noch allzu summarisch. Diese Kritik macht deutlich, daß die Phänomene der gegenwärtigen islamischen Welt eher beschrieben als erklärt werden. Freilich ist ihre Interpretation delikat.

Indessen kann ein Land wie Frankreich nicht jene Studien vernachlässigen, die wichtig sind, im Hinblick auf das demographische, ökonomische und kulturelle Gewicht der islamischen Welt, aber auch deshalb, weil die Wanderbewegungen, der Tourismus und die wirtschaftlichen Beziehungen Frankreichs zu einer außerordentlichen Öffnung auf den Islam von heute hin veranlassen.

DIE DARSTELLUNG DER GESCHICHTE DER ISLAMISCHEN WELT IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE IN ITALIEN

Adriano Gallia

- I. Einige Anregungen zur Darbietung der Geschichte der islamischen Welt in der gymnasialen Oberstufe (Thesen):
 1. Im Falle der islamischen Welt stellt das Grundziel meiner Meinung nach die genetische Erklärung der gegenwärtigen Situation dar. Wir können mit einem Überblick über den gegenwärtigen Islam beginnen.
 2. Eine korrekte Darbietung des Islams in Vergangenheit und Gegenwart verlangt das Verstehen seiner eigentümlichen Natur:
 - daß er nicht so sehr eine "Religion" in der europäischen Bedeutung (mit priesterlich-ritualisierten Merkmalen und Betonung auf einem Glaubensbekenntnis und auf theologischen Aspekten) ist
 - daß er vielmehr unsere "Religion" und unsere Politik umfaßt, also eine Lebensordnung mit Gesetzescharakter ist (arabisch Scharia).
 3. "In der grundlegenden Einheit der Scharia, der Einheit der konkreten Verordnungen und der Einheit des Geistes, welcher sie beseelt, liegt das Geheimnis der "islamischen Gleichförmigkeit"... Die Scharia stabilisierte sich in einer zu alten und zu heiligen Zeit, als daß man sie antasten und ändern könnte: es ist, als ob sich unser Konzil von Trient in den unmittelbar nach-apostolischen Jahren geeignet hätte." (A. Bausani).
 4. Ebenso hat die historische Entwicklung der islamischen Welt ihren eigenen Verlauf. Dies ist in Betracht zu ziehen, damit die muslimische Geschichte nicht einfach an die der europäischen Welt angeglichen wird, vielmehr um eine korrekte Periodisierung herauszuarbeiten.
 5. Geboren als nationale Religion des arabischen Volkes, wurde der Islam bald tendenziell eine allumfassende Religion, die ihre Botschaft an die gesamte Menschheit richtet, ohne Unterscheidung von Rasse, Sprache und

Kultur. Verschiedene nichtarabische Völker traten zum Islam über, und heute schließt die islamische Welt verschiedene Völker von Marokko bis zu den Philippinen ein. Diese Tatsache wirft das Problem der Existenz (und des Einflusses) besonderer Kulturen im Gesamt der muslimischen Gemeinschaft auf.

6. Neben ergiebigen Kapiteln in zeitgemäßen Handbüchern sind nützliche Instrumente einer unverfälschten Präsentation (und Kenntnis) des Islams das Lesen von bedeutenden Werken auch muslimischer Autoren und die korrekte Interpretation authentischer ikonographischer Materialien (nicht nur von Moscheen und anderen öffentlichen Gebäuden, sondern ebenso von Szenen des täglichen Lebens, neben fundamentalen Aspekten der natürlichen und menschlichen Umgebung).

- II. Projekt in sechs Unterrichtsstunden (oder -einheiten) für die Präsentation der Geschichte der islamischen Welt in der gymnasialen Oberstufe:

Einheit 1: Gegenwärtiger Islam

1. Der Islam in den Massenmedien
2. Weltweite Ausdehnung des Islams
3. Tradition und Reform in der muslimischen Glaubensgemeinschaft heute
4. Fallstudien: Saudi Arabien, Ägypten, Türkei, Iran, Pakistan

Ziel: eine korrekte Vorstellung geben von der gegenwärtigen Situation der islamischen Welt in ihrer Einheit und in ihrer Verschiedenartigkeit, wobei die wichtigsten Herausforderungen, welchen sie gegenübersteht, insbesondere die Einwirkung der westlichen modernen Zivilisation (westlicher Säkularismus, marxistischer Materialismus) unterstrichen werden sollen.

Einheit 2: Der ursprüngliche Islam

1. Die Kultur der vorislamischen Araber: Nomaden und Seßhafte (Fellachen)
2. Mohammed: der Mensch und das Werk
3. "Qur'an" (Koran) und Islam
4. Die orthodoxen Kalifen: Organisation des Gemeinwesens und Expansion

Ziel: fundiertes Wissen über das Phänomen Islam bei seiner Entstehung: mit der Darstellung von Mohammeds Persönlichkeit und Werk mit der Verbindung vorher vorhandener (vgl. die mündliche jüdische Tradition) und neuer Elemente, mit der Verschmelzung von "Religion" und Politik, mit den Formen und Stufen einer heftigen expansiven Bewegung.

Einheit 3: Das islamische Weltreich und die "Revolte des Islam"

1. Das erbliche Kalifat: Umayyaden, Abbasiden
2. Sunniten, Kharjiten, Schiiten
3. Die Einwirkung des Islams auf vorher vorhandene Kulturen des Nahen Osten und die Blütezeit der arabisch-islamischen Kultur
4. Zentrifugale Tendenzen, die von den Türken und der mongolischen Invasion herkommen

Ziel: die Hapterscheinungsformen der islamischen Welt zu umreißen, die sie nach dem Zusammentreffen der muslimischen Religion und der vorher vorhandenen Kulturen angenommen hat. Die Elemente der Gemeinsamkeit und die der Unterschiedlichkeit zu ermitteln, die Umstände der Entwicklung und der Krise; sich einige grundlegende Einsichten in die arabisch-islamische Kultur in ihrer Blütezeit anzueignen durch Studium der islamischen Wissenschaft, von Ghazalis Theologie oder islamischer Kunst.

Einheit 4: Die Begegnung zwischen Muslimen und Christen im Mittelalter

1. Die Ausdehnung des Islams in die christliche Welt hinein (Byzanz und Europa)
2. Die Stärkung der "res publica christiana" und die Kreuzfahrerbewegung
3. Die Anwesenheit der "Franken" in der Levante: Friedliche Begegnungen und gewaltsame Zusammenstöße der Christen mit den Muslimen

Ziel: Erfassen der Typologie des "Kreuzzuges" auch durch Vertiefung der Vorstellung von einem "Heiligen Krieg"; vertiefte Erfassung der Bewertung des Christentums durch den Islam (auch im Koran) und seines Verhaltens gegenüber den Anhängern der "Buchreligionen"; Untersuchung der Ergebnisse der Kreuzzüge und der islamischen Gegenoffensive (vgl. F. Gabrielis "Arabische Geschichtsschreiber der Kreuzzüge").

Einheit 5: Die islamische Welt in den Jahrhunderten der Neuzeit

1. Niedergang der Araber und Triumph der Türken
Das Osmanische Reich
2. Künstlerische und religiöse Schaffenskraft in Persien
3. Die muslimische Eroberung Indiens: das Mogul-Reich
4. Die europäische Expansion und die antiislamische Richtung

Ziel: Erfassen der Gründe des ungleichmäßigen Niedergangs der islamischen Welt (besonders im technischen, ökonomischen und militärischen Bereich); Aufzeigen einiger bedeutender Beispiele für die Vitalität (nicht nur im Feld der Kunst und der Religion, sondern ebenso in dem der Expansion und des Bekehrungseifers).

Einheit 6: Schwäche der islamischen Welt und ihre ungleiche Renaissance

1. Europäischer Angriff auf die gesamte islamische Welt (und Vorherrschaft über sie)
2. Die islamischen Länder zwischen Tradition und "Modernität"
3. Die hauptsächlichen Reformbewegungen (seit dem 18. Jahrhundert)
4. Motive und Stadien der Renaissance der islamischen Länder im 20. Jahrhundert
5. Anstöße zur Einigung und zentrifugale Kräfte in der islamischen Welt

Ziel: Kenntlichmachung der Motive, Stadien und Bedeutung des Angriffs europäischer Mächte gegen die islamischen Länder; Erfassen der Gründe und Formen der Dekolonisation und der Renaissance in verschiedenen Kulturbereichen; Darlegung der Hauptbedeutung der islamischen Erneuerung in ihrer Beziehung zu den anderen Tendenzen des muslimischen Bewußtseins.

III. Ein Beispiel zur Untersuchung der Schuldarstellung der Geschichte der islamischen Welt: der Nahe Osten in einigen italienischen Handbüchern.

Vor einiger Zeit untersuchte ich die Behandlung der Geschichte des Nahen Osten in fünf italienischen Handbüchern (Autoren: Barriè, Dupré, Moroni, Saitta, Spini). Einige Jahre später nehme ich nun an, daß die Hauptresultate dieser Untersuchung mit Gewinn aufgezeigt werden können.

- a) Oft genug sind Ereignisse oder Bewegungen des Nahen Osten, um es so auszudrücken, in eine unterschiedliche Geschichte eingesetzt worden: in die Entstehung Europas, die Geschichte des byzantinischen Weltreiches, die der Kreuzzüge etc. In allen diesen Handbüchern ist selbstverständlich ein Kapitel über den ursprünglichen Islam und die arabisch-islamische Kultur vorhanden. Manchmal können wir einige Hinweise auf die erste Expansion der Türken und auf die mongolischen Streifzüge finden. Genügend Platz ist den sogenannten geographischen Entdeckungen und der ersten europäischen Expansion gewidmet; aber knapp sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen zum Nahen Osten. In Bezug auf die Neuzeit ist sicherlich zu sagen, daß das einzige untersuchte Volk (und Reich) des Nahen Osten das türkisch-osmanische ist; aber besonders in seinen Beziehungen zu den europäischen Ländern. Diese Aufmerksamkeit gegenüber dem osmanischen Reich erscheint erneut und vertieft sich, wenn die Handbücher die sogenannte "Orientalische Frage" behandeln (Ägypten trat wieder in Erscheinung mit dem berühmten Feldzug Napoleons am Ende des 18. Jahrhunderts). Diese "Frage" berührt ebenso die "Meerengenfrage", das Erwachen Ägyptens usw. im Zusammenhang mit europäischer Expansion und Hegemonie in der Welt.

Bei Behandlung der Geschichte des 20. Jahrhunderts werden die Erwähnungen dieses Teils der Welt häufiger: Krise und Fall des Osmanischen Reiches, der Nahe Osten während der beiden Weltkriege, bei den Friedensverhandlungen und in den beiden unruhigen Nachkriegsperioden. Am Ende können wir eine knappe Darstellung der gegenwärtigen Situation dessen finden, was oft fälschlicherweise der Mittlere Osten genannt wird. Folgende Besonderheiten sind in den einzelnen Büchern zu finden:

- (Barriè): "die außereuropäische Situation um 1750" und teilweise "die Entwicklung der außereuropäischen Länder von 1870 bis 1914";
- (Dupré): beträchtliche Aufmerksamkeit wird der Afrika-Politik Italiens zugewandt;
- (Moroni): ein Hinweis auf die Beziehungen zwischen dem christlichen Europa und dem mongolischen Asien und ein spezieller Paragraph, der der Türkei und der arabischen Welt von 1918 bis 1939 gewidmet ist;

(Saitta): die Erwähnung dessen, was die islamische Welt nach der "Wiederherstellung des Byzantinischen Reiches zur Zeit der mazedonischen Dynastie" war und eine besondere Beachtung der "Orientalischen Frage";

(Spini): ein deutlicher Hinweis auf den Niedergang des Kalifats von Bagdad und auf die Invasion der seldschukischen Türken sowie eine relativ ausführliche Erwähnung der mongolischen Invasion.

- b) Eine knappe Einschätzung, wie die Handbücher die Geschichte des Nahen Osten (seit dem 6. Jahrhundert v.Chr.) darstellen, könnte folgendermaßen lauten:

1. Eurozentrische Darstellung:

Die Autoren erreichen nicht die Sichtweite einer Universalgeschichte, die die phänomenologische Methode gibt und die freimütige Annahme eines kulturellen Pluralismus unterstützt (jeder kann natürlich nach reiflicher Überlegung eine gegebene kulturelle "Konstellation" vorziehen).

Manchmal können wir auch einen offenkundigen Überlegenheitskomplex finden: z.B. bei der strikten Abwertung der vererbten Lehre des Islams oder der Herrschaft der Lehre des Islams (Moroni) und in der entschlossenen Verwerfung der osmanischen Herrschaft (Spini).

2. Fragmentarische Darstellung:

entweder im Sinne einer ziemlich zusammenhanglosen Erzählung oder im Sinne einer (sehr lückenhaften) Ereignisgeschichte. Ich denke, die einzige Ausnahme stellt die Darstellung des ursprünglichen Islams dar und die der klassischen arabisch-islamischen Kultur. Allgemein gesprochen wird das bemerkenswerte Phänomen Islam nicht in der Fülle seiner Komponenten und in der Komplexität seiner Entwicklungen betrachtet.

3. Politisch-gelehrte Darstellung:

im Sinne einer weitgehenden Verständnislosigkeit gegenüber der Eigentümlichkeit und Geschlossenheit des religiösen Phänomens, und im Sinne einer gewissen kalten Abtrennung der Vergangenheit von der Gegenwart (ich nehme an, darin ist die Vorstellung enthalten, der Islam gehöre nicht mehr zu den lebendigen Kräften der sich verändernden Kultur der Menschheit).

DIE ISLAMISCHEN LÄNDER IM UNTERRICHT DER SCHULEN IN DER SCHWEIZ

Boris Schneider

"Wer mit vollem Bauch schläft, während sein Nachbar hungert,
der gehört nicht zu uns."

Diese von Mohammed überlieferten Worte scheinen eine genügende Antwort zu sein, warum wir uns in der Schweiz mit den islamischen Ländern im Geschichtsunterricht befassen. Selbstverständlich wird man für die Schweiz auf das "WARUM" auch die anderen hier schon erwähnten Antworten gelten lassen, und zwar

1. weil eine Universalgeschichte ohne die Betrachtung der islamischen Länder Stückwert bliebe;
2. wegen der bei der Betrachtung der islamischen Länder möglichen spezifischen Fragestellung für problemorientierten Geschichtsunterricht;
3. da Menschen aus islamischen Ländern bei uns wohnen und tätig sind, denken wir nur an den europäischen UNO-Sitz in Genf mit Diplomaten und Funktionären;
4. wegen des für die Schweizer Wirtschaft wichtigen Rohstoffs Öl;
5. weil die islamischen Gebiete unsere nächsten Nachbarn mit einer anderen Religion sind, und dies gilt für die Länder von Marokko bis zur Sowjetunion;
6. kaum wegen unserer Identifikation, da keine direkte Konfrontation zwischen der Schweiz und den islamischen Ländern je stattgefunden hat.

Mit den islamischen Ländern befassen wir uns nicht nur im Fache Geschichte. Erwähnen wir die Märchen aus 1001 Nacht im Fache Deutsch, die Untersuchungen im Fache Geografie über die wirtschaftliche Bedeutung des Nahen Osten, das Fach Religion, in welchem die Behandlung des Islams in fast allen Kantonen vorgeschrieben ist.

Was wollen wir überhaupt mit der Behandlung der islamischen Länder erreichen, welches sind die Ziele des Unterrichts in Geschichte? Unser Kollege aus Norwegen hat für dieses Land die Ziele schon vorgestellt, und für die Schweiz kann man sich vollumfänglich dieser Darstellung anschließen. Gestatten sie mir aber die

skeptische Frage, ob Kenntnisse auch zum richtigen Verhalten ohne Vorurteile führen, und welche Kenntnisse dafür wünschbar wären.

In der Schweiz ist es eine Tatsache, daß der Unterricht über die islamischen Länder einen großen Stellenwert besitzt. Dies zeigt sich - ohne Ausnahme! - in den Lehrplänen aller Kantone für alle Oberstufen, ob es sich nun um ungebrochenen oder gebrochenen Bildungsgang zur Hochschulreife handelt, oder ob es die Oberstufe der Volksschule oder die Berufsschule betrifft. Überall finden wir die Vorschrift, daß über den Islam allgemein, aber auch über die Kreuzzüge, die Zeit der Türken, das 19. und 20. Jahrhundert mit der Gegenwart unterrichtet werden soll. Wieviele Lektionen der Lehrer den einzelnen Themen widmet, ist nicht vorgeschrieben. Ob er den Schwerpunkt seines Unterrichts bei den Kreuzzügen etwa mehr der militärischen oder mehr der kulturellen Seite zuordnet, ist ebenfalls frei. Bei der Stoffwahl und der Art der Vermittlung wird natürlich auch das Alter der Schüler berücksichtigt.

In der Schweiz werden je nach Sprachgebiet Lehrmittel aus unsern Nachbarstaaten Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich verwendet, natürlich auch schweizerische. Die "alten" Lehrbücher hatten den Charakter von Lesebüchern, die "neuen" den eines Arbeitsbuches. Wir betrachten hier nur schweizerische Lehrbücher.

Im "alten" Lehrbuch von Emil Achermann werden dem Problemkreis Islam/Kalifen/Kreuzzüge/Türken 25 Seiten gewidmet, dem Problemkreis Ritter/Bürger/Bauern nur 19 Seiten. Auch in den anderen Schulbüchern wie etwa von Ernst Burkhard 1966, verschiedene Autoren aus Basel 1967, Otto Müller 1968 ist dem Islam viel Platz eingeräumt.

Von den "neuen" Geschichtsbüchern des Typs Arbeitsbuch weist jenes von Teutenberg/Waldburger nur wenig Platz für den Islam auf, jene von Allemann und Peter Ziegler sind aber recht umfangreich. All diese Lehrbücher sind für die Sekundarstufe I konzipiert.

In der Sekundarstufe II wäre das Buch von Badoux und Déglan (seit 1962 mit viel Neuauflagen und Veränderungen) von Bedeutung. In deutscher Sprache gibt es die sog. Rentsch-Weltgeschichte in zwei und in vier Bänden.

Ferner sei auf das fünfbändige Quellenwerk zur Geschichte aus dem Verlag Schulthess hingewiesen. Auch hier sind zahlreiche Quellenstücke zur Geschichte des Islams ausgewählt.

Dies sind die Möglichkeiten von den Lehrbüchern her.

Nicht außer acht lassen darf man, daß ja der Lehrer den Unterricht gestaltet. Die Vertreter der Schweiz werden auf Grund der hier in Tutzing erfahrenen Anregungen ihren Unterricht bezüglich der islamischen Länder überdenken und verändern im Hinblick auf unser aller wichtigstes Ziel:

Die Förderung der Mitmenschlichkeit.

ISLAMISCHE GESCHICHTE IN DEUTSCHEN GESCHICHTSBÜCHERN

Mohamed Zaiane

Vorbemerkung

Die Geschichtslehrbücher aus der Bundesrepublik Deutschland kritisierte bei dem Kolloquium in Tutzing, dessen Ergebnisse in diesem Bande vorgelegt werden, ein muslimischer Referent, Dr. M. Zaiane aus Tunis: Er äußerte sich lediglich zu zwei, allerdings sehr angesehenen, Lehrbuchwerken:

Schmidt, Heinz Dieter: Fragen an die Geschichte, Frankfurt a.M. 1978.

Hug, Wolfgang: Geschichtliche Weltkunde, Frankfurt a.M. 1974 ff.

Dabei verzichtet der Referent auf eine Vorrede. Er untersucht sofort den Lehrbuchtext im Detail, und er nimmt dazu nicht als Historiker oder als Geschichtsdidaktiker Stellung, sondern gemäß seinem Bekenntnis als Muslim und gemäß seiner Ausbildung als Linguist.

Die engagierte Art, in der er urteilt, zeigt uns die wunden Punkte: wo unsere Lehrbuchtexte durch sachliche Ungenauigkeit oder durch die Wortwahl den gläubigen Muslim verletzen - meist ohne daß wir es ahnen. Freilich mag es auch Fälle geben, wo der Muslim mit einem gefälligeren Ausdruck historische Phänomene harmloser erscheinen läßt, als sie waren. Es wird jedenfalls deutlich, daß wir einen Dialog brauchen, bis - ähnlich wie bei den zweiseitigen Verhandlungen mit anderen Staaten - Formulierungen gefunden sind, die von beiden Seiten als historisch richtig und sprachlich akzeptabel anerkannt werden.

Walter Fürnrohr

1. Zu Schmidt: Fragen an die Geschichte (Frankfurt/Main 1978)

1.1. Die geteilte Mittelmeerwelt (Band 1)

Der Islam (S. 169 ff.)

T (Text) 1: Das Leben des Mohammed ¹⁾

Im Text über Mohammed findet sich der Satz: "Visionen weckten in ihm den Glauben, zum Propheten der Araber ausersehen zu sein." Der Ausdruck "Visionen" paßt nicht beim Islam. Man redet eher von Offenbarung. Statt "Prophet der Araber" sollte es eher heißen "...zum arabischen Propheten." "Seine Sekte" ist auch nicht angebracht; denn eine Sekte ist etwas, was sich absplittet. Es muß

besser heißen "sein Stamm" (Mohammed gehörte dem Stamm der Quraichiten an). Er "anerkannte das alte heidnische Heiligtum" - auch das stimmt so nicht; Mohammed hat es als Heiligtum übernommen, aber nicht als heidnisches.

Q (Quelle) 1: "Da hatte ich im Traum ein Gefühl, als ob jemand (der Erzengel Gabriel) an mich herangetreten wäre und zu mir gesagt hätte: Lies ... lies!" Im Koran heißt es "Iqra"! Das würde bedeuten: "Trag vor!" Die Quellen fehlen im Text, man müßte hier die Surat angeben, nämlich Surat 96. Weiter im Text nimmt der Autor Bezug auf Surat 74 (nicht erwähnt), die er folgendermaßen übersetzt: "Steh auf! Preise deinen Herrn! ... Fliehe den Schmutz." Wiederum ist die Surat falsch übersetzt; es sollte heißen: "Vermeide den Götzendienst!" Das ist hier umso schlimmer, weil der Autor gleichzeitig möchte, daß man diese Surat mit Markus 1,9 - 15 vergleiche.

T 2: Hauptbegriffe des Islam

Allah: "der Gott" ist eine Mißdeutung; der Artikel gehört nicht hierher: "Allah" ist kein Eigenname, das Wort "Allah" bedeutet Gott oder Gottheit. Es ist ein Prädikationsbegriff, also wie sich Gott in der Offenbarung nennt. Das ist wichtig zu wissen, weil man sonst zu falschen Konnotationen kommt.

Islam: "Hingabe an Gott". Auch das ist nicht richtig, es muß einfach heißen "Hingabe"; gemeint ist wohl eher Hingabe an das gottgegebene Schicksal.

Koran: "Verkündigung" - besser wäre "Rezitation".

Weg Allahs: "Heiliger Krieg zur gewaltsamen Ausbreitung des Glaubens". Das ist eine Verzerrung; heute sollte es endlich vorbei sein, mit solcher Polemik des Mittelalters! Auch das Wort "gewaltam" ist ein typisches Vorurteil. Als Beweis gegen solche Behauptungen gibt es im Koran die Surat 2, 190 - 193, wo es heißt: "Kämpft gegen die, die gegen euch kämpfen"; das heißt mit anderen Worten: "Greift nicht an, aber verteidigt euch!"; von gewaltsamer Ausbreitung ist also überhaupt nicht die Rede.

Kaaba: "Heiliger Stein" (Meteor). Es ist fraglich, ob es ein Meteor ist. Kaaba heißt auf arabisch: "Würfel" und nicht "Heiliger Stein"! Das Wort meint also das würfelförmige (oben offene) Gebäude, das um den heiligen Stein errichtet wurde. Man muß es aber definieren als das Hauptheiligtum von Mekka.

Derwisch oder Fakir: "Einsiedler; sie leben einzeln oder gemeinsam in Klöstern". Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Derwisch und Fakir! Auf jeden Fall leben sie nicht in Klöstern. Es sind mystische Erscheinungen, die mit dem authentischen Islam nichts zu tun haben. Sie sind erst viel später aufgetaucht und werden vom Islam offiziell nicht anerkannt.

T 3: Die Ausbreitung des Islam

"Im heiligen Krieg" gehört nicht hierher. Weiter heißt es: "1526 entstand in Indien das mohammedanische Großmogulreich". Das Wort "Mohammedaner" ist hier und im Folgenden eine schlechte Übersetzung; es sollte eher heißen: "Muslim/Muslime", da man sich im Islam nicht nach dem Religionsgründer (der nur Offenbarungsträger, nicht aber selber Gottes Offenbarung ist) nennt; das Wort "Mohammedaner" ist eine ausgesprochene westlich/christliche Etikettierung. Es ist eine falsche Analogie.

Unter B (Bild) 2 heißt es bei der Alhambra "arabisches Lustschloß". Was soll das hier in einem Schulbuch? Es wäre viel instruktiver gewesen, das Schloß in seiner Kunst und Architektur zu beschreiben als solche klischeehaften Bezeichnungen anzubringen.

Unter T 4 (Seite 173) ist angegeben: "5. Gebet – zwei Stunden nach Sonnenuntergang". Das ist ebenfalls eine falsche Behauptung; richtig ist, daß das Gebet nach Sonnenuntergang verrichtet werden soll, aber es ist nicht vorgeschrieben, daß es nach 2 Stunden geschehen soll!

Im Kapitel "Die fünf Säulen des Islam"

gibt es auch einige Fehler:

1. müßte die Schahada sein, d.h. das Bekenntnis: keine Gottheit außer Gott! Dann erst dürfte
2. das Gebet fünfmal täglich sein, also das Verhältnis zu Gott!
3. Ramadan (Fastenmonat): Das ist die zeitliche Annäherung – (siehe 5.)
4. Ez. Zakat: die Armensteuer für die Gemeinde – ist kein Almosen
5. Die Wallfahrt nach Mekka: Das ist die räumliche Annäherung; man spürt die Nähe der anderen Gläubigen und die Nähe Allahs. –

Bei den folgenden Arbeitsanregungen ist die Frage infam:

"Vergleiche damit die religiösen Pflichten der Christen!

Welche Religion hältst du für strenger?"

Was hat man für einen Erwartungshorizont? Vielleicht: die Muslime haben es einfacher? Oder: Was ist das für eine Religion?

Unter Q 3 – Seite 173 –

Das Wort "Apostel" kann zu Mißverständnissen führen, denn ein Apostel ist ein Verkünder des Evangeliums, hat also mit dem Islam nicht direkt zu tun.

Unter T 5: "Das Leben der Araber" - Warum " ... der Araber"? Es muß heißen: Das Leben der "Muslime", weil keineswegs alle Muslime Araber waren. Diese Verzerrung kommt auch an weiteren Stellen vor.

Der Text ist von Leuten geschrieben, die inkonsequent sind, scheint mir. Einmal heißt es Moslem, ein anderes Mal Mohammedaner!

In diesem Kapitel wird der Islam unter seinem religiösen Aspekt behandelt, deswegen sollte man viel genauer sein. Das Leben des Propheten sollte auch etwas ausführlicher dargestellt werden. Wenn man über den Islam schreibt, muß man mindestens daran denken, über die Wurzeln dieser Religion zu schreiben. Dann müßte folgendes Thema zur Sprache kommen: Suna und Scharia. Weiterhin müßte man sich fragen: warum überhaupt Islam? Was will der Islam?

1.2. Die Kreuzzüge (Band 2) (S. 58 ff.)

Q 1: Aufruf des Papstes Urban II.

Wozu solche Polemik! Und das in einem Schulbuch! Wenn man solche polemische christliche Quellen bringt, sollte man das auch auf islamischer Seite tun. Aber worin soll eigentlich das Lernziel bestehen? Das ist die Frage!

Die Quellen auf Seite 60 könnte man so lassen.

Q 9 und Q 10 sollten dann vom Lehrer interpretiert werden:

Abuwardi: - Trauer über Verlust Jerusalems.

Gut ist auch Quelle 14 vom Usama. Das ist eine sehr berühmte Geschichte, die als Quelle bei Rotter zu finden ist. Allgemein kann man sagen, daß die Texte etwas "gereinigt" werden sollten. Solche Geschichten, die zeigen, daß Juden, Christen und Muslime in Jerusalem sich gut verstanden haben, gibt es viele. Man sollte mindestens auch darauf hinweisen, warum Jerusalem für die Muslime wichtig ist. Man sollte mehr Quellen wie Nr. 14 bringen. - Gut ist auch Quelle 21, weil sie zeigt, daß es christliche Theologen gab, die die Kreuzzüge nicht militärisch, sondern spirituell und friedlich betrachteten.

Zu T 7: "Die Bedeutung der Kreuzzüge" muß man bemerken, daß das türkische Vordringen nichts mit den Kreuzzügen zu tun hat. Es hat vielleicht mit türkischer Wanderung oder Expansion, aber nicht mit Kreuzzügen zu tun.

Das Wort "Gegenkreuzzüge" gibt es im Islam nicht. Es hat kein Gegenkreuzzug stattgefunden; das Wort ist erklärungsbedürftig.

1.3. Ägypten (Band 3, Seite 251)

Rein historisch ist vielleicht das Thema, wie es hier behandelt ist, eine mögliche Form der Beschreibung. Es ist fraglich, ob für die Altersstufe die politischen und wirtschaftlichen Probleme hinreichend behandelt worden sind. Aber wenn man über das moderne Ägypten schreibt, sollte man auch etwas ausführlicher berichten über: z.B. die Fatimiden, die kulturelle Entwicklung und auch mindestens ein Wort über die Religion angeben. Die Engländer hatten sich über die Religion, über den Islam, ziemlich abfällig geäußert; mancher war sogar der Meinung, daß die orientalischen Völker nicht in der Lage seien, sich selbst zu regieren, wegen ihrer Religion und "sklavischen Mentalität". -

Über das Osmanische Reich (Seite 270):

Es wird hier hauptsächlich über die Türkei und den Zerfall des osmanischen Reiches berichtet - angeblich wegen der Schuldenpolitik. Dieser Untergang war auch religiös bedingt, also nicht nur aus wirtschaftlichen Gründen.

Die wirtschaftliche und politische Lage wird erwähnt. Man müßte auch über den Zerfall der religiösen Ordnung, der alten Ordnung, berichten, wodurch die innenpolitische Lage gekennzeichnet war. Deswegen gelangen auch die Abschaffung des Kalifats und der Aufstieg Atatürks. Ohne Zerfall der Religion wäre dies vielleicht nicht möglich gewesen. Man sollte auch darauf achten, die Türkei und das Osmanische Reich nicht gleichzustellen.

1.4. Der Nah-Ost-Konflikt - Kreuzweg der Weltpolitik (Band 4)

Quelle 1 ist unmöglich. 2) So etwas muß gestrichen werden. Wenn schon, dann nicht an erster Stelle in einem Schulbuch.

Seite 248, B (Bild) 1 3);

1. Die Juden erlauben nicht den Arabern, sondern den Muslimen.
2. Warum steht bei den einen "erlauben" und bei den anderen "verbieten"?

Das hat nichts zu tun mit Toleranz. Diese Bildbeschreibung ist mißlich.

Warum die Muslime an Jerusalem so sehr hängen?

- Für die Muslime beherbergt Jerusalem wichtige Hl. Stätten ihrer Religion. von Jerusalem aus machte der Prophet seine (nächtliche) Himmelfahrt.
- Zwei wichtige Moscheen: al-Aksa-Moschee auf dem Haram-ash-Sherif, dem Tempelplatz (der alte Tempel, deswegen steht die Moschee dort) und die Moschee Kubbet-as-Sachra, "der Felsendom".
- Die Offenbarungen.

T 2 Israel: "Während des ersten Jahrtausends v. Chr. besaßen die Juden in Palästina für längere Zeit einen oder mehrere souveräne Staaten." Man sollte sagen, welche?

Der Text legt nahe, daß die Juden in ihr Land zurückkämen. Das deutet auf die Zeit Davids hin; es klingt aber hier zu allgemein; man muß es deutlicher ausdrücken.

Wenn man schon Quellen nennt, müßte man doch mindestens die Erklärung von Arafat am 30.11.1974 vor der UNO-Vollversammlung bringen. Sie ist viel wesentlicher als die Quellen, die von arabischer Seite gebracht werden. Dann müßte man weiterhin die berühmte mißverständliche Erklärung von Balfour nicht nur erwähnen, sondern als Quelle anbieten. (Möglichst in Englisch, sonst in einer korrekten Übersetzung).

Ist das Wort "national home" als Staat zu verstehen?

In dieser Erklärung wurde auch darauf hingewiesen, daß die religiösen und politischen Rechte der Anderen nicht beschnitten werden sollten. Es ist ein sehr schwieriges komplexes Thema; hier eindeutig israelfreundlich behandelt. Durch diesen Sprachgebrauch wird eine vernünftige Sicht auf das Problem der Palästinenser verstellt.

Die Rede von arabischen Guerillas in einem Schulbuch ist bestimmt nicht sinnvoll, sondern weckt eher Emotionen und fördert das Wissen zu wenig. Man sollte die Sache nicht darstellen, als wenn die Juden die Opfer der Araber wären. Man sollte eine ausgeglichene Darstellung des Nah-Ost-Konfliktes durch bessere Dokumente bringen. Meines Erachtens müßte auch das Kapitel über die Araber umgearbeitet werden.

2. Zu Hug, W.: Geschichtliche Weltkunde (Band 1, Frankfurt a.M., 1974)

2.1. Weltreligion und politische Großmacht

S. 93 "Er (der Islam) war von dem Propheten Mohammed begründet worden

Diese Behauptung ist aus muslimischer Sicht falsch. Der Islam wurde nicht von Mohammed begründet; den Islam hat es von Anfang an gegeben. Alle Propheten vor Mohammed hatten die Aufgabe, den Islam zu verbreiten; aber wegen der Verfälschung der Schriften und dem Widerstand ihrer Völker ist das den Propheten vor Mohammed nicht gelungen.

S. 94 "Der eine Gott heißt auf arabisch Allah"

Derselbe Fehler ist auch bei Schmid vorhanden, siehe auch meine dort gegebene Erklärung.

"Mohammed aber ist der letzte Prophet; sein Wort ist endgültig wahr". Es ist nicht sein Wort, also nicht Mohammeds Wort. Es wird im Islam betont, daß der Prophet nur als Medium vorhanden ist. Er konnte weder lesen noch schreiben, also gibt er das Wort Gottes unverfälscht weiter. "Ein Engel befahl ihm aufzuschreiben, was Gott durch den Engel sagte"; "aufzuschreiben" ist bestimmt falsch! Im Koran heißt es: Iqra = lies oder sprich!

"Mohammed schrieb auf ...". Das ist Unsinn; denn der Koran wurde von den Anhängern des Propheten niedergeschrieben und später unter dem Kalifat von Othman gesammelt.

"Vision, Erscheinung" - Wiederum falsch, wie bei Schmid.

"Das Buch, in dem seine Sätze stehen, heißt Koran".

Das sind nicht Mohammeds Sätze; es wird im Koran immer betont, daß es das unverfälschte Wort Gottes ist. Auch der Vergleich Koran mit "Bibel der Muslime" ist nicht so ohne Weiteres anzuerkennen.

622: "Das war der Beginn der islamischen Herrschaft"

Gemeint ist hier die islamische Umma durch die Hijra, weil sich die islamische Gemeinde dabei konstituiert hat. Das Wort "Herrschaft" ist auch nicht ohne Weiteres zu akzeptieren; man redet im Islam von Verbreitung oder Entfaltung. (Hier werden wiederum die Anhänger des Islam als Mohammedaner bezeichnet, obwohl die Autoren darauf hingewiesen hatten, daß die Anhänger des Islam sich als Muslime bezeichnen!).

"Mohammed wurde für seine Leute nicht nur der religiöse, sondern zugleich der politische Führer; auf arabisch: Imam" -: Das ist hier eine falsche Erklärung; "Imam" heißt nicht "religiöser Führer" oder "politischer Führer", sondern "Imam" kann jeder normale Moslem sein. Der "Imam" ist derjenige, der vorne steht beim Gebet, also der Vorbeter.

"Alle Araber hatten nun Allah als einzigen Gott und Mohammed, seinen Propheten, als alleinigen Herrscher".

Mohammed hat sich nie als Herrscher bezeichnet; er ist ganz einfach der "Gesandte".

Grundpfeiler des Islam

"Almosen" (S. 94) ist ein falscher Begriff. Ez. Zakat sollte eher mit "Armensteuer" übersetzt werden. Es ist keine Pflicht, das Gebet freitags in der Moschee zu verrichten. Es ist jedoch empfohlen. Der 5. Pfeiler des Islam (S. 95) ist die Wallfahrt nach Mekka. Es heißt aber im Islam: für denjenigen, der die Reise bewältigen kann. "Staat und Kirche sind hier ein und dasselbe". Das ist nicht richtig, denn im Islam regelt der Koran das Leben der Gemeinde. Die Moschee dient für die

gottesdienstähnlichen Verpflichtungen. Mufti und Kadi werden hier (S. 96) als "Beamte" bezeichnet. Ihre Funktion entspricht nicht den Normen des Beamten-tums wie hierzulande. - Der Mufti ist die höchste Instanz im religiösen Bereich (Ratgeber in diesem Bereich). Der Kadi ist der Richter (derjenige, der die Ent-scheidung fällt in rechtlichen Angelegenheiten). Er hat sich zu befassen mit dem Koran und mit der Scharia. "Das gleiche gilt für den obersten Herrscher, der an der Spitze des muslimischen Gottestaates steht". Ob Herrscher und Gottesstatt im Islam verwendbar sind, ist fraglich.

Der kulturgeschichtliche Hintergrund des Abendlandes kann nicht auf islamische Begriffe übertragen werden. Z.B. "Gottesstaat" könnte eine falsche Konnotation mit sich bringen, wenn man an Gottesstaat Genf für Calvin denkt oder eine Parallele sehen würde. Kalif ist nicht als "Statthalter Allahs", aber als Nach-folger des Propheten in Regierungsangelegenheiten zu definieren.

Er muß für die Gemeinde ein Vorbild sein. "Der Koran erlaubt dem Moslem, vier Frauen zu haben, vorausgesetzt, daß er keine von ihnen benachteiligt. Er kann eine Frau jederzeit wieder verstoßen." Das ist auch ein Vorurteil, es gibt genaue Gesetze und Bestimmungen für die Scheidung. Im Koran gibt es eine Surat, die "Surat at Talak", also die Scheidungs-Surat. Die Gesetze wurden sogar verschärft zugunsten der Frau, wie z.B. in Tunesien. Schleier: "Frauen sollten aus Ehrfurcht einen Schleier tragen". Die Verschleierung wird teilweise durch den Koran gedeckt. Es ist hauptsächlich beim Gebet, daß die Frau ihre Aura (intimen, verführerischen Körperteile) nicht zeigt, nicht zur Schau stellt.

Eroberungszüge:

"Die siegreichen Heere drangen so stürmisch vor, daß sie zunächst keine Zeit fanden, die Bewohner der eroberten Gebiete zu bekehren." Das ist auch eine unsinnige Behauptung, leichtfertig und klischeehaft so etikettiert.

Die Toleranz des Islam wird ihm hier "angekreidet", umgedreht und negativ interpretiert. Mit Recht schreibt Johannes Lähnemann,

"im Unterschied zu anderen Eroberungszügen in der Geschichte - etwa bei der Völkerwanderung und dem Untergang des Römischen Reiches - hat die Eroberung durch die Muslime nicht den Niedergang dieser Kulturen bedeutet. Der Grund-satz aus der 2. Sure des Koran (256/257): 'In der Religion gibt es keinen Zwang' - ließ den Islam nach seinen Eroberungen in den beherrschten Gebieten uner-wartet tolerant auftreten. Insbesondere für Juden und Christen - als "Leute der Schrift", denen der Koran im Unterschied zu den Heiden eine Sonderstellung einräumt - galt diese Toleranz. So dauerte es lange Zeit, bis der Überwiegende

Teil der Bevölkerung in den eroberten Ländern muslimisch war ..." 4)

"Sie begnügten sich damit, die Unterworfenen tributpflichtig zu machen". Das ist auch eine falsche Interpretation, weil der Islam den Menschen erlaubt, ihre Religion beizubehalten; sie werden damit aber tributpflichtig. Diejenigen hingegen, die dem Islam beitreten, werden nicht tributpflichtig.

In einem Satz wird weiter erwähnt:

"... und seit 1453 war Konstantinopel, die Hauptstadt des oströmischen Reiches, mohammedanisch". (Statt "mohammedanisch" selbstverständlich "islamisch").- "Erst durch die Niederlage der Türken in der Seeschlacht von Lepanto 1571 und vor Wien 1683 wurde die "Türkengefahr" endgültig gebannt". Es bedarf mehr Einzelheiten und mehr Erklärungen, um eine lange und wichtige Epoche in der Geschichte des Islam darzustellen.

Missionierung mit Gewalt? (S. 97)

Wenn Missionierung, dann bestimmt nicht mit Gewalt, (siehe obige Erklärung). "Aber der Koran fordert nicht nur zum Glaubenskrieg auf". Der Koran fordert nicht zum Glaubenskrieg auf (siehe in dem Zusammenhang die Erklärungen zu Schmid S. 169)

"Die Unterworfenen Christen wurden nicht gezwungen, zum Islam überzutreten, sie mußten jedoch eine besondere Steuer zahlen, durften keine Waffen tragen und keinen Fernhandel treiben; sie waren Bürger zweiter Klasse". (S. 98) Und dann "Das ertrugen die meisten nicht lange, sie wechselten den Glauben und wurden Muslime". So einfach ist das also!!! Hier wird dem Islam unterstellt, die Leute indirekt erpreßt zu haben, zum Islam überzutreten. Der Islam ist eine egalitäre Religion, die niemals Bürger als Menschen zweiter Klasse behandeln würde.

"Der arabischen Überlieferung nach hatte es (Bagdad) 2 Millionen Einwohner; europäische Schätzungen begnügen sich mit einer halben bis eine Million." Solch eine Behauptung, auch wenn man ihr keine Bedeutung beimißt, kann in einem Schulbuch nur Klischees und Vorurteile verstärken: nach dem Motto arabische Angaben sind von vornherein fragwürdig. Eine solche Aussage kann nur Vorurteile hervorrufen und verstärken. Dazu kann man bei André Miquel nachlesen: "on avance les chiffres de 300 000 habitante pour Cordue, 500 000 pour Samarqand et Le Caire, au moins un million et demi pour Bagdad". 5)

Überlegenheit des Morgendlandes: "Im Orient, wo die Kulturen der Griechen, Perser und Inder zusammentrafen, konnten die Araber in kurzer Zeit eine eigene Kultur entwickeln". In dieser Aussage verbirgt sich die Unterstellung, daß die Araber bis dahin keine eigene Kultur hatten.

"Sie (die Araber) ließen persische oder griechische Gelehrte für sich arbeiten". Diese Aussage stellt die latente Behauptung auf, daß die Araber über keine eigenen Gelehrten verfügt hätten. Auch jene persischen und griechischen Gelehrten haben unter dem Geist und Einfluß des Islams mit seinen Werten und Gedanken gearbeitet.

Gebiete der Wissenschaft und Kunst, in denen die islamischen Länder führend waren, werden hier erwähnt. Zum Beispiel: Erfindung des Kompasses, große Verdienste in der Astronomie sowie der Chemie und der Medizin.

Bedeutende Namen jedoch vermißt man hier, die sicher die Sache glaubhafter machen würden und gleichzeitig bei den Schülern (und auch bei den Lehrern) viel bessere und fundiertere Kenntnisse der islamischen Kultur vermitteln würden. Warum sollte man wissen, wer Newton oder Watt oder meinetwegen Röntgen oder Pasteur waren, aber nicht, wer Ibn Sina (Avicenna), Al-Ghasali, Ibn Khaldun oder Ibn Rochd, Ibn Batuta oder Al Chawarismi waren? Sicher positiv ist in diesem Buch der Abschnitt "Was wir den Arabern verdanken", leider aber zu kurz.

"Anpassung an die moderne Zeit" (S. 101)

"Das goldene Zeitalter des Islam lag in der Zeit zwischen 800 und 1100". "Danach begann die islamische Kultur zu erstarren". Und dann gleich danach: "Der Koran, an dem kein Buchstabe geändert werden durfte, blieb Grundlage und Richtschnur für das Leben der Muslime bis heute". So formuliert, und in diesem Zusammenhang wird bei Schülern und Lehrern der Eindruck erweckt, daß der Koran an der Erstarrung der islamischen Kultur schuld sei. Das ist sicher nicht so einfach zu begründen oder zu beurteilen, zumal der Islam für die Entwicklung und die Wissenschaft und für den Fortschritt plädiert und führend war. Die Behauptung, daß die islamische Kultur nach 1100 erstarrt war, ist auch nicht richtig. Es gab immerhin eine prunkvolle, kulturelle und zivilisatorische Blütezeit des Islam in Spanien, die über diese Zeit hinausdauerte. "Die islamischen Länder verloren den Anschluß an den technischen und wissenschaftlichen Fortschritt. Heute zählen die Staaten mit islamischer Kultur zu den Entwicklungsländern." Auch wenn es so wäre, darf man nicht vergessen, daß die europäischen Länder daran schuld sind, die durch ihre imperialistische und kolonialistische Politik die islamischen Länder in diese miserable Lage versetzt haben. Während die Araber

und Muslime das Abendland an ihrer Kultur und Entwicklung beteiligt hatten, den besetzten Völkern ihre Kultur beließen, haben die europäischen "Kolonisatoren" ihre "Kolonien", das Land und die Menschen ausgebeutet und kaum ihre Entwicklung gefördert.

Friedrich II. (1214-1250)

"Die Verwaltung übertrug er Beamten, meist deutschen Ministerialen oder Normannen, auch Juden und Arabern". (S. 141) Als Bild auf Seite 141: "Der Krönungsmantel der staufischen Kaiser von sarazenischen Künstlern um 1133 für den Normannenkönig Roger II. in Palermo gefertigt.

"Friedrich II. wurde sogar des Aberglaubens und Unglaubens angeklagt, weil er sich an seinem sizilianischen Hof in Palermo mit arabischen und jüdischen Wissenschaftlern umgab". (S.143)

Hier sieht man deutlich immer noch den arabischen, islamischen kulturellen Einfluß (auch nach 1100).

Auf der anderen Seite ist die Haltung mancher Christen beklagenswert, sogar die des Papstes, einem Kaiser gegenüber, der zur islamischen Kultur offen und interessiert an ihr war.

Kreuzzüge und ihre Folgen.

"Zu diesen Kreuzzügen brachen 200 Jahre lang Zehntausende aus Frankreich, Italien, Deutschland, England, Spanien auf ... um Palästina und Syrien, das Heilige Land, für die Christen zurückzuerobern. Sie besetzten Jerusalem ... schlugen grausam zu".

"Den Türken und Arabern erschienen die Kreuzritter als wirkliche Haudegen, die grausam in ihre Welt einbrachen und keine menschliche Rücksicht kannten."

Gerade diese Einstellung wurde oft von islamischen Augenzeugen betont und beklagt. In dieser Haltung sahen die Muslime stets den Gegensatz zu islamischer Toleranz. Vielleicht stammt aus jener Zeit der Versuch mancher Autoren, dem Islam die Grausamkeit zuzuschreiben; der immer wieder hochgespielte Begriff des Djihads als eines "heiligen Krieges" (s.S. 142) stammt vermutlich von diesem Bild der Kreuzzüge, "des Krieges um das Heilige Land".

Kulturaustausch mit dem Islam

Im Vergleich zu dem Buch von Schmid wird hier (S. 141) auch der Einfluß der islamischen Kultur auf das Abendland erwähnt und das, obwohl es während dieser Zeit Kriege gab.

Das Reich der Osmanen wird auch hier behandelt:

"die Osmanen nannten die Stadt Istanbul ... zum neuen Mittelpunkt der islamischen Weltreligion und zum Zentrum eines gewaltigen Reiches. In der Zeit nach der Eroberung Konstantinopels hat sich das osmanische Reich zu einer Großmacht entwickelt, die weit nach Europa hereinragte und fast das ganze Mittelmeer beherrschte". (S. 151)

Sehr wichtig ist hier, daß (im Gegensatz zum Buch von Schmid) über die Entstehung des osmanischen Reiches, seine Entwicklung und seine Regierungsform, wenn auch kurz, gesprochen wird.

Im Kapitel "Die iberischen Königreiche schließen sich zusammen" findet sich unter dem Titel "Kampf gegen die Mohammedaner" der Satz: "Die kleinen christlichen Länder im Norden führten seit dem 8. Jahrhundert einen Heiligen Krieg gegen die Ungläubigen." (S. 181) Wohlgedacht, dieser "Heilige Krieg" wurde 7 Jahrhunderte lang gegen eine der prunkvollsten und prachtvollsten Kulturen und Zivilisationen geführt. Die islamischen Könige in Spanien haben den Christen und Juden erlaubt, ihre Religionen weiter auszuüben und haben sie in ihre Dienste einbezogen. Als aber die Christen 1492 Granada eroberten, wurden "Juden und Mohammedaner mit grausamer Gewalt zum Christentum gezwungen".

In diesem Zusammenhang erscheint nur ein kleines Bild der "Alhambra, das maurische Kalifenschloß in Granada" sonst nichts über die Kultur des Islams in Andalusien (Spanien), eine der schönsten Epochen der islamischen Geschichte. Warum ?

2.2. Die Aufteilung Afrikas

"Der Wettlauf um herrenlose Gebiete" (Band 3, S. 14)

"Im übrigen konnte fortan jeder Staat sich in Afrika herrenlose Gebiete "aneignen". Ohne Rücksicht auf die Einheimischen haben sich die Europäer den "Kuchen aufgeteilt": mit welchem Recht "herrenlose Gebiete" ? Die Afrikaner zählen nicht !

"Das Hauptinteresse der Kolonialherren an Afrika galt der wirtschaftlichen Ausbeutung ... häufig mußten die Afrikaner Zwangsarbeit leisten".

Nicht nur wirtschaftliche, also materielle Ausbeutung, auch Ausbeutung der Menschen.

"Zwischen Weißen und Schwarzen bestand eine Rassenschränke, die allerdings in den französischen und portugiesischen Kolonien dann abgebaut wurde, wenn ein Afrikaner sich voll assimilierte, d.h. der europäischen Zivilisation anpaßte".

Ist das wirklich positiv? Eine Assimilation dieser Art hat auch bestimmte negative Folgen. Eine Akkulturation kann auch eine Dekulturation sein.

Die ursprüngliche Kultur wird meistens zur Subkultur abgestempelt; damit entstehen auch Identitätsprobleme mit soziologischen und psychologischen Folgen, die auch noch Folgen der Kolonisation sind.

3. Über beide Lehrbuchwerke zusammenfassend:

Es ist m.E. notwendig, diese Bücher wegen der großen Zahl der offenkundigen Fehler und Mißverständnisse zu revidieren.

Sinnvoller wäre es, die Bücher neu zu überarbeiten. Hug kann sein Werk vielleicht revidieren, Schmid sollte jedoch, vorwiegend das 1. Kapitel über den Islam, neu schreiben.

Auf die sozio-kulturelle Funktion des Islam und das Zusammenleben in den Städten sollte in beiden Büchern hingewiesen werden. Die Schüler müßten merken, daß die europäische und die islamische Kultur nicht so fremd sind. (Die islamische Kultur stammt nicht aus China). Christentum und Islam sind einander gar nicht so fern; auch politisch nicht!

Juden, Christen und Muslime sind im Grunde nicht so unterschiedlich, wie es oftmals dargestellt wird.

Wenn man über den Islam (Bücher: Hug und Schmid) in oftmals solcher Verzerrung schreibt, können bei den Schülern schwerwiegende Mißverständnisse entstehen, und manche Vorurteile werden verstärkt. Die Schüler sollen die Grundlage der Denkart, der Weltanschauung, hier und in der Welt verstehen lernen; daher muß man ihnen den Islam und seine Grundlagen und Hauptbegriffe ohne Verdrehung oder falsche Interpretationen erklären und darstellen.

Das ist sehr wichtig, weil es kaum eine Religion gibt, wie den Islam, der die Menschen in seinem Bereich so beeinflußt hat und Kulturen, Lebensweise, Verhalten und Normen so bestimmt hat.

Dies bringt André Miquel in seinem Buch *L'Islam et sa Civilisation* wie folgt zum Ausdruck:

"L'Islam donne, lui seul, en tant que phénomène religieux, sa marque originale à la civilisation qu'on désigne sous son nom. Plus que toutes, son histoire est faite d'événements auxquels on chercherait en vain une autre origine qu'une préoccupation religieuse ou philosophico-religieuse. Et refuserait-on ce point de vue on devra tout au moins convenir que les phénomènes de l'histoire connais-

sent ici jusqu'à l'époque moderne, une étonnante et constante aptitude à prendre une forme, une expression ou une justification inspirées exclusivement du fait religieux. Pour ces raisons, la connaissance de l'Islam est préalable à toute étude de son histoire".

4. Ausblick

Der Islam ist nicht nur eine Lebensform. Für den Muslim gibt es nur ein Prinzip: Gott und kein anderer. Bei allem, was der Muslim denkt oder tut, muß er an Gott denken, also an seine Offenbarung. Die Geschichte der Araber und des Islams ist nicht nur aus historischen Ereignissen, Kriegen und Schlachten zu verstehen, sondern auch aus der Entwicklung der islamischen Kultur und Zivilisation. Darauf sollte man bestehen, und dies sollte man mit Nachdruck erklären und darüber berichten.

Die sozio-kulturelle Bedeutung des Islams ist eine Dimension, die die meisten (nicht nur Schüler) ignorieren; ebenso seine wirtschaftliche Bedeutung: Bei Verbindungen und Austausch mit dem Okzident hat der Islam in der Zeit der Abbasiden den Höhepunkt seiner Aktivität und Mobilität auf diesem Gebiet erreicht: zwischen Sizilien und den Fatimiden in Ägypten entwickelte sich der Handel. Am Mittelmeer waren wichtige islamische Hafenstädte bedeutende Zentren: Almeria, Palermo, Tunis, Alexandria usw.

Am roten Meer: al-Qulzun (Klysma), al Jar und Judda (Djedda - die Häfen von Medina und Mekka), sowie Aden für den Handel mit Indien. Für die Karawanenstraßen Nul Lamta (Marokko), Kairouan (Tunesien), Mekka, Medina, Alep.

Der kulturellen Bedeutung des Islams wird in diesen Büchern nicht genügend Platz eingeräumt. Die kulturelle Größe des Islams ist eine Wirklichkeit, eine Realität, die die Welt beeinflusst und verändert hat. Der Islam hat bei den Ländern, in denen er sich ausgebreitet hat, deren Kulturen übernommen und hat sie seinerseits beeinflusst. Nicht nur wichtige Produkte aus dem islamischen Kulturraum sollte man erwähnen, also Alkohol, Zucker, Sirup, Musseline, Safran, Karmesin etc., etwa wie Sigrid Hunke in ihrem Buch "Allahs Sonne über dem Abendland - Unser arabisches Erbe", auch geistige Leistungen.

"Dank ihrer Veranlagung schufen die Araber neue Wissenschaftszweige und entwickelten andere zu sehr viel höherer Reife, als Inder und Griechen sie erreicht hatten und erreichen konnten. Und darum wurden nicht die Griechen, sondern die Araber, die Mathematiklehrer unserer Renaissance."⁷⁾

"Erst der nüchterne begrifflich scharf und präzise arbeitende Verstand der Muslime, schliff das Kleinod zu kristallener Klarheit zurecht".⁸⁾

"Erst durch al-Chwarismi wurde die Arithmetik für den täglichen, praktischen Gebrauch und für die Wissenschaft erschlossen und systematisch ausgebaut".⁹⁾

Oder die Algebra: "Besonders die Algebra, ebenfalls von al-Chwarismi zum ersten Mal in ein System gebracht, entwickelten erst die Araber zur exakten Wissenschaft. Aus der Algebra des in Ägypten lebenden Abu-Kamil und den Schriften al-Birunis, Ibn Sinas und Al-Kardschis schöpfte Leonardo von Pisa seine Kenntnisse über quadratische und kubische Gleichungen ...

Den Gipfelpunkt ihrer Entwicklung erreichte die Algebra endlich mit einem Mann, den wir als den Dichter teils tiefsinnig-mystischer, teils frivol-atheistischer Strophen kennen, mit dem gebürtigen Perser Omar ibn al-Chaijam ... Er führte die Algebra zu einer Höhe, die erst von Descartes erstiegen wurde".¹⁰⁾

In Geometrie: "... Benu MuBa und ... Thabit(s) ben Qurra ..., den man den 'Euklid der Araber' genannt hat".¹¹⁾

"Die Araber wurden auch die Begründer der ebenen und der sphärischen Trigonometrie, ein Gebiet, das im strengen Sinn bei den Griechen noch nicht existierte".¹²⁾

"Durch die Übersetzungen des von seinen Landsleuten ebenso wie von abendländischen Gelehrten gepriesenen Hauptwerkes al-Battanis De motu oder De scientia stellarum ist das Wort 'Sinus' in die Mathematik aller Völker gedrungen".¹³⁾

Auch in anderen Wissenschaften: "Von den arabischen Astronomen übernahm das Abendland auch die Sexagesimalrechnung und die Sechzigerteilung des Kreises".¹⁴⁾

Solche wichtigen Namen fehlen in den meisten Büchern, die über den Islam und seine Kultur schreiben: -Al Farabi (870-950), der als der zweite Meister nach Aristoteles galt, war ein bedeutender Philosoph und Mathematiker und ein ausgezeichneter Musiker dazu.

Al Ghasali (1055-1111): Orthodoxer, Theologe und Philosoph; Idrisi: hat in Cordoba studiert und ausgedehnte Reisen zwischen Asien und der Westküste Englands bis tief in den Süden des schwarzen Erdteils unternommen.

15 Jahre bringt er in Palermo zu über seinen Berechnungen, Skizzen und unzähligen Notizen eigener Beobachtungen ... Zur Erklärung seines Kartenwerkes hat Idrisi seine noch wertvollere Erdbeschreibung beigelegt, ... ein umfangreiches Werk, das in der islamischen Welt als "Kitab ar-Rudschoni", als das Buch (eines Königs von Sizilien und Idrisis Auftraggeber) bekannt wird. Die Serie von Künstlern, Schriftstellern und Wissenschaftlern sollte man nicht beenden ohne Ibn Khaldun, "der ein Geschichtsphilosoph von Weltrang war und der Begründer

der Soziologie." (Geb. 732 in Tunis, sein berühmtes Werk die Muqaddima: Die Einführung. Siehe dazu Miquel, S. 163 ff.)

Diese Köpfe, die das Wissen und die Kultur weitergebracht hatten, sollte der Schüler erfahren und mindestens einmal von ihnen gehört haben. Die Wissenschaft und das Wissen haben keine Grenzen. Im Wissen ist immer eine Kontinuität da. Indem der Schüler über diese islamischen Denker und Forscher erfährt, versteht er die Entwicklung besser und dadurch wird ihm vieles in seiner eigenen Kultur und in ihrer Entwicklung verständlicher. Viel hängt immer auch davon ab, was man für Lernziele hat. Was sollen die Geschichte, die Geschichtsbücher und der Geschichtsunterricht den Schülern und den Menschen beibringen? Sich gegenseitig besser kennenzulernen und sich besser zu verstehen, sich gegenseitig zu achten und mehr Toleranz und Verständnis aufzubringen, allerdings jeder mit seiner Eigenart, Identität und Kultur! Wenn es so ist, sollte man mehr in den Geschichtsbüchern auf die Eigenarten des Islams achten und, so gut es geht, präziser und mit mehr Objektivität darstellen. Mit mehr Klarheit und Nachdruck sollte man z. B. die sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Europa und dem Orient behandeln. Z. B. in Spanien und Sizilien; die Beziehungen Karls des Großen und Harun er-Rachids; Friedrichs II. von Hohenstaufen Beziehungen zu den arabischen Wissenschaftlern und anderen islamischen Zeitgenossen. Oder Saladins märchenhafte Generosität: "Zur gleichen Stunde schwört im Feldlager bei Jaffa das weltliche Oberhaupt der Christenheit, Kaiser Friedrich II., den Frieden in die Hände des Emirs Fachr ad-Din und setzt nach arabischer Sitte Ein Frieden ist geschlossen 'ohne Kampf und ohne Kriegswerkzeug', allein durch Verhandlungen". 15)

In einem Schulbuch sollte man mehr solche Beispiele bringen. Man sollte sie hervorheben, weil dies auch in der Kreuzzugszeit geschehen ist; aber nicht Quellen und Beispiele, die Konflikte, Vorurteile und den Haß hervorrufen. Weiter heißt es: "Doch sollen auch christliche Pilger hier ihr Gebet verrichten dürfen, wie ihrerseits die Muslime im christlichen Bethlehem. Die Pilger beider Religionen (Unterstreichung des Autors; nicht bei Hunke) sollen einander achten und gleiches Recht haben, auf ihre Weise zu ihrem Gott zu beten". 16)

Die Gemeinsamkeiten sollte man erwähnen, z. B.:

Der Islam ist auch eine monotheistische Religion, wie das Judentum und Christentum.

Der Islam hat auch eine Offenbarung wie das Christentum und das Judentum. Der Islam vereinigt die jüdische und christliche Tradition und beherbergt drei Kulturen in sich. Beispiele sind vorhanden, wo in islamischen Städten, Christen, Juden und Muslime zusammenleben konnten. Z. B. in Spanien: "Das Beispiel

Spaniens zeigt, daß, während diesseits der Pyrenäen jeder andere Glaube neben dem 'alleinseligmachenden', wo immer er sich hervorwagte, liquidiert wurde, dort in achthundertjähriger Araberherrschaft das Christentum weder ausgerottet noch untergegangen ist. Das Beispiel Spaniens zeigt ferner, daß dort ein verarmtes, verwahrlostes, geknechtetes Land innerhalb von 200 Jahren arabischer Herrschaft durch den Wohlstand aller Kreise seiner Bevölkerung, durch die Bildung aller Volksschichten, durch die Höhe seiner Kultur, seiner Wissenschaften und Künste weit vorn an der Spitze Europas und der westlichen Welt stand Doch die Geschichte hat es nicht mit Wens und Wäre, sondern mit Tatsachen zu tun. Und auf das Europa, an dessen Rändern der Islam heraufzog, übte sein Erscheinen unmittelbar die mächtigsten und vielfältigsten Wirkungen aus". 17)

Schließlich haben die islamischen Länder und Europa mehr kulturelle Gemeinsamkeiten, als man annimmt: Die Antike und die Länder und Völker des Mittelmeeres. Als Anrainer des Mittelmeeres sind wir Europäer und Muslime, sind wir mehr oder weniger von einander abhängig und aufeinander angewiesen. In diesem Sinne und mit dieser Einstellung sollte man die Geschichte des Islams und der islamischen Länder schreiben und unterrichten. Genügend Material und geeignete Leute (Orientalisten und andere) sind bestimmt vorhanden.

Das Leitmotiv gibt hierzu S. Hunke:

"Glaubenshaß und Intoleranz waren immer die schlechtesten Berater der Völker, ihre Abkapselung der Feind alles Lebens und Wachstums. Daß sie nur in wechselseitiger Befruchtung und Achtung in Weltaufgeschlossenheit und freundschaftlichem Wettbewerb zu ihrer größten Energieentfaltung gelangen, vermag die seltsame, von Abstoßung und Anziehung, von Feindschaft und Verzauberung gezeichnete Geschichte jener vielfältigen Beziehungen zwischen Arabertum und Abendland zu bekräftigen, die trotz Haß und Mißtrauen endlich voll unermeßlichen Segens für die Welt geworden sind". 18)

ANMERKUNGEN

1) "T 1 Das Leben des Mohammed, etwa 570 - 632 n. Chr.

Mohammed wurde um 570 in Mekka geboren und stammte aus einer angesehenen aber verarmten Familie. Nach dem frühen Tod seiner Eltern wurde er Hirte, dann Kameltreiber, schließlich Leiter der Handelskarawane einer reichen Witwe, die er später heiratete. Visionen weckten in ihm den Glauben, zum Propheten der Araber ausersehen zu sein. Da seine Sekte in Mekka heftig bekämpft wurde, wanderte er nach Medina aus. Mit dieser 'hedschra', 622, beginnt die islamische Zeitrechnung. In Medina wurde Mohammed Oberhaupt der Stadt und Heerführer. 630 eroberte er Mekka, schonte aber seine Gegner und anerkannte das alte heidnische Heiligtum, die Kaaba. Er einte die durch Stammesfehden zersplitterten arabischen Beduinenstämme und starb 632 als Herrscher eines Reiches, das die ganze arabische Halbinsel umfaßte."

2) Q 1 Interview mit Mohsen/"Verteidigungsminister" der PLO, Die Zeit v. 12.12.1975

"ZEIT: Würde ein Palästinenserstaat, der auf die ehemals jordanische Westbank (westlich des Jordans) und den Gazastreifen beschränkt wäre, den Palästinensern genügen? MOHSEN: Nein, niemals. Wir wollen jedes Feld, jedes Dorf und jedes Haus, das uns damals gehörte, zurückhaben ... Das Naturrecht ist auf unserer Seite.

ZEIT: Kann den Israelis dieser nationale Selbstmord zugemutet werden? MOHSEN: Sie müssen es einsehen, aber sie werden erst einsehen, wenn sie ... vor uns auf den Knien liegen, wenn wir sie militärisch kurz- und kleingeschlagen haben.

ZEIT: Also kein Friede in Sicht? MOHSEN: Zur Zeit weder Krieg noch Frieden. Und in Zukunft wieder Krieg, neue Kriege. Das ist unvermeidlich."

3) B 1 Jerusalem:

"Von 1948 bis 1967 war Jerusalem zwischen Israel und Jordanien geteilt. Die Jordanier untersagten den Übergang von einem Teil der Stadt in den anderen, so daß die Juden an der Klagemauer nicht beten konnten. Im Sechstage-Krieg 1967 wurde die Altstadt Jerusalems von den Truppen Israels erobert und annektiert. Die Juden erlauben es den Arabern, ihre Heiligtümer zu besuchen."

4) Lähnemann, J.: Bewahrung von überkommener, Entwicklung von neuer Identität in zwei Kulturen und Religionen. In: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 6/1983, S. 553; und derselbe: Nichtchristliche Religionen im Unterricht, S. 107

5) Miquel, L'Islam et sa Civilisation, S. 120.

6) Ebenda, S. 12.

7) Hunke, Allahs Sonne über dem Abendland, S. 88.

8) Ebenda, S. 89 f.

9) Ebenda, S. 90.

10) Ebenda

11) Ebenda

- 12) Ebenda, S. 91
- 13) Ebenda
- 14) Ebenda, S. 91.
- 15) Ebenda, S. 229
- 16) Ebenda
- 17) Ebenda, S. 331
- 18) Ebenda, S. 332

Bibliographie

- Schmid, H.: Fragen an die Geschichte, Band 1 - 4, Frankfurt 1974.
- Hug, W.: Geschichtliche Weltkunde, Band 1 - 3, Frankfurt 1976.
- Ad-Duktur Muhammad Hasan Heikal: Hayat Muhammad, Kairo 1354.
- Pareja, F.M.: Islamologie, Beyrouth 1957-63.
- Miquel, A.: L'Islam et sa civilisation, Lib.A.Colin, 1968.
- Hunke, S.: Allahs Sonne über dem Abendland, Stuttgart 1960.
- Uhde, B.: Judentum im Religionsunterricht, München 1978.
- Die Bibel und die Religionen, Salzburg 1979.
- Abdel-Malek, A: La pensée politique arabe contemporaine, Paris 1970.
- Moatassime, A: Cultures Maghrébines et perspectives Méditerranéennes;
in: Revue Tiers-Monde Tome XIX No73 Puf, Vendôme 1978.
- Hopwood, D.: An approach to Islamic history, in: British Society for Middle
Eastern Studies, Vol.7 N.1, 1980
- Isam, Khalifa: Ad-dīn wa-s-siyāsa fī l-fikr al islāmī al-arabī al-hadīth.
Almustakbal Nr. 52, S. 161, März 1980.
- Lähnemann, J.: Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Gütersloh 1977.
- Rotter, Gernot: Bibliothek arabischer Klassiker, Band 4;
Usāma ibn Munqidh: Ein Leben im Kampf gegen Kreuzritterheere,
Tübingen 1978.

GESCHICHTE UND INTEGRATION

Ein Vergleich der in türkischen, griechischen und deutschen
Schulbüchern vermittelten Geschichtsbilder und ihre Auswirkungen
auf die Integrationsbemühungen x)

Jutta de Jong und Martin Strohmeier

Angesichts der zunehmenden Verweildauer ausländischer Familien in der Bundesrepublik Deutschland kommt der Schule bei der schwierigen Aufgabe, den auftretenden interkulturellen Konflikt für die zweite und dritte Ausländergeneration erträglich zu machen, eine tragende Rolle zu. Bemerkenswert ist, daß der Geschichtsunterricht als Integrationshilfe bei der Ausfüllung dieser Rolle bisher unberücksichtigt blieb. ¹⁾ Dabei könnte mit Hilfe des Geschichtsunterrichts dem viel strapazierten Begriff der kulturellen Identität eine Dimension wiedergegeben werden, die weitgehend ausgespart wird: die eigene Vergangenheit. Schließlich fließt in die hiesigen Verhaltensweisen der zu integrierenden Kinder die Vergangenheitserfahrung, die über die Familie und den muttersprachlichen Unterricht tradiert wird, mit ein. Das Angebot einer gemeinsamen Zukunft in der Bundesrepublik ²⁾ wirkt aber bei Nichtberücksichtigung ihrer "anderen" Vergangenheit im Regelunterricht unglaublich. Es ist sogar zu fragen, inwieweit die Inhalte der nationalen Schulgeschichtsbücher, die faktisch unkontrolliert vermittelt werden, eine integrationshemmende Barriere darstellen.

Wie dringlich die Einbringung herkunftsbezogener Themen in Form interkultureller Materialien in den Geschichtsunterricht unserer allgemein- und berufsbildenden Schulen ist, belegt die Durchsicht der deutschen Richtlinien und Schulbücher für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht ebenso wie die ihrer griechischen und türkischen Pendanten. Gerade letztere gilt es bewußt zur Kenntnis zu nehmen, fanden und finden sie doch in den Vorbereitungsklassen Anwendung oder haben den in der Heimat besuchten Geschichtsunterricht der Seiteneinsteiger bestimmt.

Ein erster Vergleich, der hier vorgestellt wird, orientiert sich an den Bedingungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Der Schwerpunkt ist auf die vermittelten Inhalte hinsichtlich der Geschichte Südosteuropas gelegt. Die Form

der didaktischen Umsetzung dieser Inhalte in den Schulbüchern tritt dahinter zurück. Im Vordergrund stehen daher Fragen

- a) nach möglichen internen Diskrepanzen zwischen den in den Richtlinien erhobenen Ansprüchen und den inhaltlichen Realitäten der jeweiligen nationalen Schulbücher,
- b) übergreifend nach den Grundsätzen der auf verschiedenen Ebenen liegenden Intentionen der deutschen bzw. griechischen und türkischen Bildungsansprüche und
- c) nach ihren Auswirkungen auf die Integrationsbemühungen.

Dabei stellt sich zumindest für den Vergleich griechischer und türkischer Geschichtslehrpläne heraus: Es gibt nicht nur Gegensätze. Es erstaunt vielmehr die vordergründige Gemeinsamkeit der allgemeinen Zielvorgaben für den Geschichtsunterricht bei Griechen und Türken. Beiden geht es vorrangig darum, die Schüler mit Hilfe des Geschichtsunterrichts zu Mitgliedern der nationalen Gemeinschaft und zu ausgeprägtem, in den historischen Leistungen der jeweils eigenen Geschichte wurzelndem Nationalstolz zu erziehen. Die wenig differenzierten Lernziele, die sich nahezu ausschließlich auf die zu erzielenden Einstellungen der Schüler konzentrieren, unterstreichen diese **H y p e r n a t i o n a l i s i e r u n g** nachdrücklich.

Hinsichtlich der **g r i e c h i s c h e n** Richtlinien von 1977 ist eine deutliche Verstärkung dieser Tendenz gegenüber der Vorlage von 1969 augenfällig.³⁾ Statt der "Pflege der Vaterlandsliebe" (1969) wird nun die "Entwicklung des patriotischen Gefühls" (1977) verfolgt; die Erkenntnis der "weltweiten Ausstrahlung der griechischen Kultur und ihr(es) Einfluss(es) auf die Entwicklung und Formung der 'wirklichen Zivilisation' " ist betonter als Begründung an die Stelle der Forderung gesetzt, das "Eintreten für den Erhalt des nationalen Erbes" beim Schüler zu fördern. "Demokratisches Bewußtsein" und " ... freies Mitwirken am Leben der Gemeinschaft der Nationen" sind zwar im Gegensatz zu den älteren Richtlinien genannt.⁴⁾ Da der Kontext dieser Lernziele aber der griechischen Selbstdarstellung untergeordnet ist, wird die nationale Zielrichtung umso schärfer.

Die **t ü r k i s c h e n** Unterrichtsempfehlungen, die ebenfalls seit 1977 in Kraft sind, stehen den griechischen in ihrer nationalen Ausrichtung an Deutlichkeit nicht nach. Der türkische Schüler soll es sich "zur Ehre anrechnen, ein Kind der türkischen Nation zu sein ... und sich mit den Prinzipien der kemalistischen Revolution und des türkischen Nationalismus zu identifizieren". Entsprechend ist er dazu anzuhalten, "... der türkischen Flagge, den Soldaten der türkischen Armee und den großen historischen Persönlichkeiten, vor allem Atatürk, Achtung (zu) erweisen". Für die Geschichte anderer Völker gehen die türkischen Empfehlungen davon aus, daß jene nur in dem Maße behandelt wird, als sie mit der eigenen Nationalgeschichte eng verflochten ist. Denn "Vorrang vor allem anderen gebührt der Nation und der Heimat!"⁵⁾

Um diese eng fixierten Lernziele zu erreichen, werden Themenauswahl und -kontext weitgehend auf die jeweilige griechische bzw. türkische Nationalgeschichte konzentriert. Gerade in dieser hohen Gemeinsamkeit der griechischen und türkischen Empfehlungen für den Geschichtsunterricht liegen aber zugleich die eklatanten Gegensätze der in ihren Schulbüchern umgesetzten Lehrinhalte. Die überaus kontroversen Berührungsphasen in der historischen Entwicklung der beiden Völker führen dazu, daß das griechische Nationalbewußtsein auf Kosten der türkischen Geschichte gefördert wird und umgekehrt. Die Wortwahl ist entsprechend emotional bestimmt.

Eine Gegenüberstellung der zur Zeit in Gebrauch befindlichen türkischen und griechischen Schulgeschichtsbücher kann dies beispielhaft verdeutlichen. 6) Die KREUZZÜGE, die EROBERUNG KONSTANTINOPELS 1453, die OSMANISCHE HERRSCHAFT AUF DEM BALKAN und der erfolgreiche GRIECHISCHE FREIHEITSKAMPF (1821 - 1829) sind Themen, die eine sich steigernde griechisch-türkische Konfrontation beinhalten und in den deutschen Schulgeschichtsbüchern zumindest anklingen.

Den K r e u z z ü g e n geben sowohl die griechischen als auch die türkischen Schulbuchautoren durch die implizite Darstellung als imperialistische Bestrebungen ein ausschließlich negatives Etikett. Die undifferenzierte Betonung des Negativen dient aber zugleich als Kontrastmittel zur Herstellung der eigenen Kulturleistung. Die Akzente sind entsprechend verschoben:

Im türkischen Lehrbuch werden die Kreuzzüge - vom Ende des 11. bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts - als Gefahr für den Glauben und die Einheit der islamischen Welt apostrophiert, eine Gefahr, deren Beseitigung vor allem den Osmanen zu verdanken ist. Dieses Verdienst wird noch dadurch überhöht, daß die Expansion der osmanischen Herrschaft über Anatolien hinaus bis zur Donau als von den europäischen Kreuzfahrern aufgezwungen und als Schutzreaktion der Osmanen gerechtfertigt wird. 7) Zudem erfährt der türkische Schüler, daß sich die Europäer durch die Kreuzzüge "bereichern" haben - nicht nur materiell, sondern auch geistig. Begründet wird dies durch die düstere Schilderung der wirtschaftlichen und kulturellen Lage Europas während der den Kreuzzügen vorausgegangenen Zeit. Da ist die Rede von "primitiven wirtschaftlichen Bedingungen", von der "Ausplünderung" des Volkes durch die Kirche sowie von der "nichtssagenden Kunst". 8) Dem wird auf der anderen Seite die glänzende islamisch-türkische Kultur gegenübergestellt. Die Gründe für die Fortschritte, die die türkischen Schulbücher Europa in den Jahrhunderten nach den Kreuzzügen attestieren, sind somit in den von den Richtlinien eingeräumten, auf den Bezug zur eigenen Nationalgeschichte begrenzten universalhistorischen Zusammenhang gestellt: Der Okzident verdankt seine Entwicklung der Berührung mit dem Orient in den Kreuzzügen. Die Übernahme des Schwarzpulvers und des Kompasses sowie der hochentwickelten geographischen Kenntnisse der Muslime dienen als Belege. 9)

Diese Betonung des muslimischen Übergewichts im christlich-muslimischen Kulturaustausch wird erst aufgrund ihrer wenig differenzierenden Ausschließlichkeit falsch. So bleibt die islamische Kulturvermittlung über das maurische Spanien, das einen ebenfalls bedeutenden Einfluß auf Europa ausgeübt hat, ungenannt. ¹⁰⁾ Ohne es explizit auszudrücken, wird im türkischen Schulbuch vielmehr muslimisches Verdienst als osmanisch-türkische Leistung suggeriert. Dem Schüler wird auf diese Weise der Rückschluß nahegelegt, die Türken hätten wesentlich zur Erneuerung der westlichen Kultur - der Renaissance - beigetragen.

Eine ähnlich "schlechte Presse" erfahren die Kreuzzüge im griechischen Schulgeschichtsbuch. Die bedauernde Bewertung erhält hier nur ihren bezeichnenden griechischen Akzent mit "Megale Idea" - Klängen. ¹¹⁾ Die Kreuzzüge werden als "ein wahres Unglück" für das die griechische Kultur prägende Byzantinische Reich angesehen, dessen Schwächung und Auflösung sie letztlich verschuldeten.

Die religiöse Dimension wird hier im lateinisch (römisch-katholisch)-orthodoxen Gegensatz zur Geltung gebracht, dem Bestreben des Papstes, die orthodoxe griechisch-byzantinische Kirche wieder seinem Einfluß zu unterwerfen. ¹²⁾ Insgesamt wird die Leidensfähigkeit der (griechischen) Bevölkerung heroisch den barbarischen, räuberischen Kreuzfahrern (Plünderung Konstantinopels 1204) entgegengehalten. In diesem Kontext hat selbst das überraschend solidarische Zugeständnis, daß die Kreuzfahrer " ... ihre raubsüchtige Manie (auch) gegen die Andersgläubigen (die Muslime, A.d.V.) ausließen", eine der Unterstreichungen der Grausamkeit der Kreuzfahrer und damit auch der griechischen Leidensfähigkeit dienende Funktion. ¹³⁾ Im übrigen weisen auch die griechischen Schulbuchautoren auf den großen ökonomischen und kulturellen Nutzen der Kreuzzüge für die Europäer hin. Nur mit dem wesentlichen Unterschied: Ihren Kontakten zum Byzantinischen Reich verdanken sie den Fortschritt. ¹⁴⁾

Die für die griechischen ebenso wie die türkischen Schulgeschichtsbücher symptomatische monoperspektivische Darstellungsweise wird besonders deutlich in der Schilderung der epochal bedeutsamen Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen 1453. Auch dieses Ereignis wird jeweils aus dem Blickwinkel der eigenen nationalen "Betroffenheit" nachgezeichnet.

So spielt das türkische "Sosyal Bilgiler" die als richtig erkannte Entscheidung Sultan Mehmeds, die Stadt zu erobern, mit der Begründung herunter, Byzanz wäre ohnehin eines Tages zusammengebrochen. Von der folgenden Behauptung, die Eroberung sei im Gegensatz zu den Plünderungen durch die Kreuzfahrer 1204 'friedlich, fast ohne Bluvergießen im Geiste der Toleranz und der Humanität' vonstattengegangen, stimmt inhaltlich allerdings nur, daß die Bevölkerung ihre Religion weiter - wenn auch mit Einschränkungen - ausüben durfte. ¹⁵⁾

Im griechischen Schulbuch ist die Darstellung der Eroberung Konstantinopels von 1453 ausführlicher. Unter anderem sei folgender Zusammenhang beispielhaft nachvollzogen: Dem Angebot Mehmeds, bei Annahme der Kapitulation Kaiser Konstantin freies Geleit und den Einwohnern Schonung zu gewähren, wird "eine für die Griechen typische Antwort" entgegengehalten: "... Wir alle haben uns freiwillig und einstimmig entschlossen, zu sterben, ohne auf unser Leben Wert zu legen". 16) Diese Überbetonung griechischen (byzantinischen) Märtyrertums hilft, die "barbarische" Reaktion der Osmanen besonders blutig ins Bild zu setzen. Den griechischen Autoren zufolge erfüllten nach erfolgter Einnahme "Bilder des Schreckens" und ein "drei Tage anhaltendes Morden" die Stadt. Und Mehmeds Verwerflichkeit wird mit Hilfe der Darstellung seiner Blasphemie ausgemalt, "Mehmed begab sich zur Hagia Sophia und dankte Gott. Er befahl, man möge ihm den Kopf des Konstantin bringen". 17)

Im Vergleich wird der Kontrast zwischen dem Eroberungsgemälde des griechischen Schulbuches und seinem türkischen Pendant überdeutlich: Mordbider Dekadenz der Byzantiner sieht der türkische Schüler die weitherzige Toleranz der Osmanen gegenübergestellt; eine Toleranz, die der griechische Schüler als blutrünstiges Barbarentum erfährt, in dem der märtyrerhafte Heroismus seiner byzantinischen Vorfahren erstickt wird. In diesem extremen Gegensatz muß eine vergleichsweise einheitliche Interpretation der Auswirkung der Eroberung Konstantinopels um so auffälliger wirken. Sowohl im türkischen als auch im griechischen Geschichtsbuch wird die Auffassung vertreten, die Entstehung von Renaissance und Humanismus in Zentraleuropa sei auf die aus der osmanischen Eroberung Konstantinopels resultierende Flucht griechischer Gelehrter in den Westen - besonders nach Italien - zurückzuführen. Doch auch diese Annäherung erfährt, richtliniengemäß, ihre national orientierte Relativierung. Das griechische Schulbuch betont die kulturelle Mittlerfunktion der griechischen Gelehrten, das türkische die diese Vermittlung auslösende Funktion der osmanischen Eroberer. 18)

Die osmanische Herrschaft auf dem Balkan ist dagegen wieder Gegenstand griechisch-türkischer Schwarzweißmalerei. Angesichts der Richtlinien ist dies aufgrund der historischen Ausgangslage verständlich. Auf dem Balkan regierten die muslimischen Osmanen über eine vorwiegend christliche Bevölkerung.

Die türkischen Schulbuchautoren betonen die gerechte Verwaltung der unterworfenen Völker und die freie Glaubensausübung, die diesen eingeräumt wurde. Kann dies für die Blütezeit der osmanischen Herrschaft vor allem im Kontrast zu den vorherigen balkanischen Feudalherrschaften noch weitgehend bestätigt werden, so ist die Überhöhung der "guten Behandlung" zum "Anlaß für den Eintritt eines großen Teils der Balkanvölker zum Islam" ebenso falsch wie typisch. 19)

Hier klingt die "historische Mission" der Türken an. Die Invasion der Osmanen auf dem Balkan wird zur "Wohltat der Weltgeschichte für die Slawen und Griechen" hochstilisiert. 20)

Dem griechischen Schüler wird demgegenüber die osmanische Herrschaft als "Demütigung" der Griechen durch die "wilden", "unkultivierten" Türken zur Kenntnis gebracht. 21) Für den griechischen bzw. türkischen Standpunkt sind die verzerrenden Erläuterungen zur sogenannten KNABENLESE (türk. devsirme; griech. paidomazoma) bezeichnend. Es handelt sich hierbei um eine regelmäßig durchgeführte "Einsammlung" (türk. devsirmek) von Knaben christlicher Untertanen als Tribut. Endgültige Abtrennung von ihren Familien, strenge Islamisierung und Türkisierung kennzeichneten ihre anschließende Erziehung. Nach ihrer Ausbildung fanden sie Verwendung im Staatsdienst, als Elitesoldaten (Janitscharen) und/oder hohe Beamte.

Bezüglich dieser Regenerationsmaßnahme der osmanischen Herrschaftsschicht fehlt in den türkischen Schulbüchern jeglicher Hinweis darauf, daß es sich bei den "eingesammelten" Knaben um CHRISTEN handelte. 22) Im griechischen Schulbuch dient sie wiederum als Gelegenheit, osmanische Grausamkeit ins Bild zu setzen. Aus der Knabenlese wird eine als "satanische Maßnahme" charakterisierte "Kindesentführung". 23) Dies wirkt umso verzerrender, als auf den Hinweis verzichtet wird, daß berühmte Großwesire - ursprünglich griechischer Abstammung - gerade dieser Knabenlese ihren Aufstieg verdankten. 24)

Die Konfrontation griechisch-türkischer Geschichtsbilder wird noch verschärft in der Darstellung direkter historischer Gegnerschaft, dem g r i e c h i - s c h e n F r e i h e i t s k a m p f von 1821 bis 1829.

Bei diesem Thema ist erstmals in den türkischen Schulbüchern ein deutliches griechisches Feindbild erkennbar. Unter Anspielung auf die philhellenische Bewegung in Europa sehen sie das auslösende Moment nicht in den Unzulänglichkeiten entarteter osmanischer Herrschaftsbedingungen. Im Gegenteil, erneute Hinweise auf die "tolerante" und "gerechte" osmanische Herrschaft lassen zwischen den Zeilen Unverständnis über die aus türkischer Sicht ungerechtfertigten Freiheitsbestrebungen der Griechen ebenso wie der anderen Balkanvölker anklingen. Ursachen und Anlässe, die zum griechischen Freiheitskampf führten, werden im wesentlichen auf das äußere Moment des in Europa geförderten Philhellenentums beschränkt.

Als "Propaganda" denunziert, gelingt dadurch nicht nur die Schmälerung der griechischen Befreiungsleistung. Durch die Schilderung griechischer Auswüchse während des Freiheitskampfes wird zugleich der Inhalt des Philhellenismus, eine kulturelle Brücke von den antiken zu den modernen Griechen zu schlagen, ad absurdum geführt: "Die Griechen zeigten, daß sie zu dieser Zeit sogar Kleinkinder töten konnten". 25)

Der in der Geschichte beider Völker erstmals erfolgten Ergebnisumkehrung - nämlich türkische Niederlage, griechischer Sieg - weiß sich erst recht die griechische Schulbuchgestaltung anzupassen. Als DEM nationalen IDENTIFIKATIONSMUSTER ist der Darstellung des Freiheitskampfes im griechischen Schulbuch breiter Raum eingeräumt. Weit über die Hälfte des 6. Jahrgangsbandes

sind diesem Ergebnis gewidmet. Hier geht es über 100 Seiten um die Befreiung vom "Türkenjoch" unter dem für die Griechen alternativen Leitspruch "Freiheit oder Sterben". 26) Wie sehr dabei nationale Geschichtsschreibung zur Dienerin politisch-militärischer Argumente wird, belegt die Lehre, die als absolut gesetztes Fazit des Befreiungskampfes auch für die Zukunft gezogen wird: "Die Freiheit wird nicht gegeben, sondern muß mit Blut und Opfern erkämpft werden". 27) Nicht nur Gegenwarts-, auch Zukunftsbezüge sind subtil in die wertende Sprache eingearbeitet, indem die Türken (Osmanen) als Feinde mit dem Attribut "ewig" besetzt werden, gegen die Griechenlands Söhne wie "wilde Löwen" gekämpft haben und - so läßt das Attribut vermuten - immer kämpfen werden. Selbst Gott wird als Richter bemüht, der - dies wird dem Schüler-Leser suggeriert-natürlich auf Seiten der Griechen stand und steht. Denn neben ihrer "Geschlossenheit" hatte ihnen während ihres Freiheitskampfes vor allem ihr rechter "Glaube an Gott" geholfen. Die darin bestehende Verketzerung des islamischen Bekenntnisses ihrer "ewigen Feinde" ist offensichtlich.

Eine vergleichbar übersteigert konfrontative und emotionale Behandlung ist in den jeweiligen nationalen Geschichtsbüchern auch bezüglich der griechisch-türkischen Auseinandersetzung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts festzustellen. 28) Ihre Darlegung würde an dieser Stelle nur zu Wiederholungen führen. Es dürfte auch so deutlich geworden sein, daß mit den in den hiesigen Vorbereitungsklassen Verwendung findenden griechischen bzw. türkischen Geschichts- und Sozialkundelehrbüchern eine extrem eklektische Vermittlung von Vergangenheit erfolgt. Dabei wird von jeder Seite durch die subjektive Sicht nationaler Kriegsgeschichtsschreibung das jeweils Passende herausgepickt und ohne differenzierendes Abwägen entweder verurteilt oder glorifiziert. Gerade dadurch werden die Lehrbücher aber den heimatlichen, fast ausschließlich auf den affektiven Bereich abgestellten Lernzielen - wenn auch auf zweifelhafte Weise - gerecht.

Was können demgegenüber die deutschen Schulgeschichtsbücher den ausländischen Schülern als KORREKTIV bieten? Und was erhalten ihre deutschen Mitschüler an Informationen über die Vergangenheit ihrer ausländischen Mitschüler? Was erfahren sie über bzw. aus der Geschichte Süd-osteuropas?

Die Richtlinien 29) legen sie im Themenkanon diesbezüglich kaum fest. Lediglich die "Ausbreitung des Islam" und die "Kreuzzüge" sind als Themen mit Süd-osteuropabezug im weitesten Sinne im Lehrplan ausgewiesen. Sie werden in der Regel in den Schulbüchern mit unterschiedlichem quantitativem Anteil berücksichtigt.

Hinsichtlich der allgemeinen fachbezogenen Lernziele für die Einstellung der Schüler finden sich aber vielversprechende Ansätze für den angestrebten interkulturellen Unterricht im Fach Geschichte bzw. Gesellschaftskunde. Mit abweichenden Formulierungen, inhaltlich aber identisch, fordern sie von den Schulbüchern der verschiedenen Stufen und Schulformen vor allem die Betonung des Gegenwartsbezuges. Der GEGENWARTSBEZUG soll den Schülern helfen, gegenwärtige Konflikte als geschichtlich eingebundene Prozesse zu erkennen und sie über den Transfer historischen Wissens in die Gegenwart auf aktuelle Lebenssituationen adäquat vorbereiten. ³⁰⁾ Dabei wird in den weit ausdifferenzierten Lernzielen nicht nur der kognitiven Ebene Bedeutung beigemessen. Auch dem affektiven Bereich wird eine wesentliche Funktion zugewiesen; er wird zur Entwicklung von Wertvorstellungen und "reflektiertem Erwerb von Verhaltensweisen und Handlungsbereitschaften" zur Mitgestaltung der "vorgefundenen Umwelt" in die Lernzielorientierung miteinbezogen. ³¹⁾

In diesem Zusammenhang wird u.a. die Bedeutung der Toleranz betont. Die Schüler sollen erkennen lernen, "daß menschliches Handeln ... nicht zuletzt von historisch gewachsenen Bedingungen abhängig war" und ist. ³²⁾ Der Gegensatz zu den griechischen bzw. türkischen Richtlinien ist also offensichtlich: Die deutschen Unterrichtsempfehlungen sind nicht nur hoch differenziert. Im Unterschied zu den ausländischen Empfehlungen wollen sie den Schüler zu konstruktiver Kritikfähigkeit erzogen sehen. Es geht ihnen weniger darum, bereits Geschaffenes ohne Änderungsmöglichkeit "nur" zu ehren und daraus nationales Selbstwertgefühl (z. T. in übersteigerter Form) aufzubauen; vielmehr fordern sie den Schüler auf, die Gesellschaft als änderbar anzusehen und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.

Wie steht es nun mit der Einlösung dieses Anspruchs in den deutschen Schulgeschichtsbüchern? Geht man von der nicht nur durch H. Kühn vertretenen Meinung aus, daß die Frage der Ausländerintegration bzw. - nichtintegration das innenpolitische Problem der Bundesrepublik in den kommenden Jahren sein wird bzw. schon längst ist, muß festgestellt werden: Diesbezüglich werden die zur Zeit gängigen Schulgeschichtsbücher der verschiedenen Schulstufen und -formen den oben zitierten Ansprüchen der Richtlinien nicht gerecht. ³³⁾ Im Gegenteil, zieht man die älteren, in den siebziger Jahren verwendeten Schulgeschichtsbücher zum Vergleich hinzu, ist die gegenläufige Tendenz erkennbar. Der ohnehin schon geringe Anteil der für die Geschichte der südosteuropäischen Herkunftsländer unmittelbar bedeutsamen Entwicklungen an der Schulbuchdarstellung ist in den jüngeren Ausgaben noch weiter zurückgegangen. ³⁴⁾

Diese quantitativen Mängel werden nur selten durch qualitative Vorzüge ausgeglichen. Die osmanisch-türkische, griechische und wie auch immer - wenn überhaupt - differenzierte "jugoslawische" Geschichte wird ebenso wie die übrigen

Südosteuropa-Bezüge in den wenigsten Fällen als eigenständiger sozialer und damit auch politischer Interessenkomplex dargestellt. Ihre Thematik kommt in der Regel lediglich als MARGINALE MANÖVRIERMASSE in den divergierenden Großmachtinteressen zur Sprache. Selbst die wenigen Zeilen, die der GRIECHISCHEN FREIHEITSBEWEGUNG gewidmet werden, sind im wesentlichen mit den philhellenischen Initiativen in Mitteleuropa und den Bemühungen der Heiligen Allianz besetzt. ³⁵⁾ Meist bleibt dieses Ergebnis als knappe Angabe in schematisierten Zeittafeln versteckt.

Hinsichtlich der anderen Themen, die oben in den griechisch-türkischen Lehrbuchbeispielen verglichen wurden, wird diese Marginalisierung auch anhand der relativ langen Passagen zur Geschichte der KREUZZÜGE deutlich. Über meist mehrere Seiten sind weitgehend monopersektivisch Wege und Interessen der Kreuzfahrer in den Mittelpunkt gerückt. Bezeichnend ist die häufige Anbindung der Kreuzzugdarstellungen an die Person Friedrich Barbarossas, den deutschen Kaiser. ³⁷⁾ Die byzantinische oder gar muslimische Betroffenheit kommt nur in zwei der untersuchten Schulbücher kurz zur Geltung. ³⁷⁾ Die Richtlinienforderung nach Gegenwartsbezug wird weitgehend vernachlässigt. ³⁸⁾

Die EROBERUNG KONSTANTINOPELS durch die Osmanen wird jeweils nur kurz erwähnt und in den Zusammenhang des Untergangs der byzantinischen Kultur gestellt. Der Gegensatz habsburgische BEFREIUNGSleistung versus türkische (osmanische) Bedrohung dominiert in den wenigen Zeilen, die über die Erwähnung der Türkenkriege Rückschlüsse auf die OSMANISCHE HERRSCHAFT zulassen. Die Heraushebung der Person Prinz Eugens gegenüber der seltenen Nennung seines osmanischen Gegners Kara Mustafa ist für diese meist monoperspektivische Sehweise symptomatisch. ³⁹⁾ Durch solche Darstellungsweise kann das erklärte Lernziel der Toleranzvermittlung schwerlich erreicht werden. Es wird eher unterlaufen. Der gewünschte Gegenwartsbezug kommt in diesem Kontext überhaupt nicht zum Tragen.

Aufgrund dieses germanozentrischen Blickwinkels hat sich ein Wertungsgefälle in die Darstellung der Geschichte der südosteuropäischen Herkunftsländer eingeschlichen, das nicht nur in Richtung Mitteleuropa-Balkan abwärts verläuft. Auch in der Betrachtungsweise der Herkunftsländer selbst ist ein Wertungsgefälle zu konstatieren, z.B. zwischen Griechenland und der Türkei. Die wenigen Bezüge werden häufig einseitig zugunsten der Griechen beleuchtet. So werden die türkischen Vertreibungspraktiken nach dem griechisch-türkischen Krieg 1922/23 zwar ausdrücklich erwähnt; daß die gleichen Praktiken auch die Türken im griechischen Staatsgebiet trafen, wird dagegen nicht deutlich. ⁴⁰⁾

Angesichts der im aktuellen politischen Geschehen konservierten griechisch-türkischen Gegnerschaft dienen solche Verzerrungen weder einer realistischen Identitätsbildung der Ausländerkinder noch dem dringend notwendigen Abbau

von Vorurteilen bei den deutschen Schülern. Neben den ausländischen Schülern stellen aber gerade die letzteren die Zielgruppe, die es anzusprechen gilt. Denn: Verstehen wir den oben zitierten Lernzielspruch der Vorbereitung der Schüler auf aktuelle gesellschaftliche Lebenssituationen richtig, kommt es maßgeblich darauf an, die deutsche Bevölkerung auf die Integrationsentwicklung durch die Erhöhung ihrer Toleranz vorzubereiten und zur notwendigen Mithilfe zu motivieren.

Ein abschließender Vergleich der in den deutschen, türkischen und griechischen Schulgeschichtsbüchern vermittelten Geschichtsbilder muß als allen gemeinsamen Nenner die ethnozentrische Orientierung hervorheben. Wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt, bewirkt aber eben dieser Blickwinkel die integrationshemmenden Inhalte der vorliegenden Schulbücher. Das Geschichtsbild, welches Türken und Griechen - jeweils gegeneinander gerichtet - von sich zeichnen, und das, was der deutsche Schüler aus seinem Lehrbuch über sie erfährt, ist nicht in Einklang zu bringen. Werden in den türkischen und griechischen Ausgaben durch eklektische Geschichtsdeutung nationale Selbstbezogenheit und Verherrlichung betrieben, so klingt in den deutschen Schulgeschichtsbüchern eine Abwertung der historischen Leistungen der Griechen und Türken an. Dies bedarf der Korrektur: Für den Geschichtsunterricht in der Regelklasse bedeutet das eine weitergehende Aufweichung des germanozentrischen Geschichtsbildes durch die Einbringung interkultureller Materialien. Um die Geschichte der Herkunftsländer aus der Randstellung herauszuholen, die ihr die deutschen Geschichtsbücher zuweisen, ist es vorrangig, ihre Herrschafts- und Sozialstruktur "einst und jetzt" verstehbar zu machen. Dadurch können nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten der Herkunftsländer herausgearbeitet werden. Auch Vergleiche mit den mitteleuropäischen Bedingungen bieten sich an. Die Geschichte der Stadtentwicklung und der Familie wären als interkulturell zu bearbeitende Themen zu nennen. Die Nationsbildungsprozesse in Südosteuropa erlauben Vergleiche mit den nationalen Entwicklungen der Alten Welt und den Neonationalismen in der Dritten Welt. Darüber hinaus könnte die Thematisierung der Parallelen und Unterschiede zwischen Islam und Christentum dem Abbau konfessionell bedingter Vorurteile förderlich sein.

Und was beruhigen sollte: die Richtlinien und Lehrpläne stehen einem solchen Vorhaben nicht einmal im Wege.

ANMERKUNGEN

- 1) vgl. Schmitt, Guido: Allgemeine Prinzipien für den Unterricht mit ausländischen und deutschen Schülern, in: Ausländerkinder 5 (1981), 3-21, hier 12, wo ebenfalls Anregungen für diesen Unterrichtsbereich formuliert sind.
- 2) So indirekt in den Leitlinien der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zur Ausländerpolitik, hrsg. v. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes NW, September 1980, 16 f.
- 3) Kobrow-Joanow, Efsthathia u.a.: Übersetzungen der Lehrpläne der griechischen Volksschule. Hrsg. v.d. Pädagogischen Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband. o.O. 1979, 20f (1969 und 37(1977)
- 4) ebenda.
- 5) T.C.Millî Egitim Bakanligi Tebligler Dergisi: (Amtsblatt des nationalen Erziehungsministeriums der türkischen Republik) Nr. 1931 (25.4.1977), 3-22, hier 4-9.
- 6) Bei den türkischen Ausgaben handelt es sich um die Bde.V (Grundschule), I, II, III (Mittelschule) der 1978 in Istanbul erschienenen SOSYAL BILGILER (Sozialkunde) genannt. Schullehrbücher für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht für die letzte Klasse der Grundschule (5. Klasse) und die 3 Klassen der Mittelschule (1., 2. u. 3. Klasse). Sie werden in NW in den entsprechenden Jahrgängen der Vorbereitungsklassen verwendet. Außerdem dienen sie für die Ausbildung künftiger Lehrer in den sogenannten "öğretmen lisesi" (Lehrerseminar). -Die griechischen Schulgeschichtsbücher von Aristidis Vujukas: Romaïke kai byzantine historia (Römische und byzantinische Geschichte), Athen 1976, und N. Diamantopulos, A. Kyriasopulos: Hellenike historia ton neoteron Chronon (Griechische Geschichte der Neuzeit), Athen 1979, gelten für die 5. bzw. 6. Klasse der griechischen Volksschule. Auch sie werden in den Vorbereitungsklassen in NW benutzt.
- 7) vgl. SOSYAL BILGILER, V, 15-18.
- 8) SOSYAL BILGILER, II 86 ff., 90, 97-103.
- 9) ebenda, 92.
- 10) vgl. u.a. Marienfeld, Wolfgang: Schulbuchanalyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichts-didaktik 4 (1979) H. 2, 130-156, hier 145 f.
- 11) Mit "megale idea" (große Idee) wird die nationalistische griechische Bewegung umschrieben, die um die Mitte des 19. Jahrhunderts auflebte und die Wiedergewinnung Konstantinopels und die Ausdehnung des 1830 gegründeten griechischen Staates auf die Grenzen des byzantinischen Reiches verfolgte, vgl. Augustinos, Jerry: The Dynamics of Modern Greek Nationalism: The "Great Idea" and the Macedonian Problem, in: East European Quarterly 6 (1973) No. 4, 444-453.
- 12) Romaïke kai byzantine historia (5. Klasse), 134, 137-139.
- 13) ebenda 136.
- 14) ebenda 138.

- 15) SOSYAL BILGILER, V, 19-21.
- 16) *Romaike kai byzantine historia* (5. Klasse), 162.
- 17) ebenda, 159-165, hier 162.
- 18) ebenda, 138 f. und *Hellenike historia ...* (6. Klasse), 12, 192 sowie SOSYAL BILGILER II, 97.
- 19) SOSYAL BILGILER, V, 13 u. 66 f.
- 20) vgl. Werner, Ernst: *Die Geburt der Osmanen (1300-1481)*, Berlin-Ost 1972, 19. (=Forschungen zur mittelalterlichen Geschichte, 13).
- 21) *Hellenike historia ...* (6. Klasse), 7 ff.
- 22) SOSYAL BILGILER, V. 12.
- 23) *Hellenike historia ...* (6. Klasse), 9.
- 24) z.B. Ibrahim Pascha, der Großwesir, der 1529 nach der ersten vergeblichen Belagerung Wiens durch die Osmanen die Verhandlungen für den Sultan führte und sie zu einem für die Osmanen schmeichelhaften Abschluß brachte.
- 25) SOSYAL BILGILER, V, 67.
- 26) im folgenden Zitate aus *Hellenike historia ...* (6. Klasse), 156 f.
- 27) ebenda, 156.
- 28) ebenda 165 f., 173 f., 95 f. und 108 f. bzw. SOSYAL BILGILER, III, S. 86-91.
- 29) Hier wird im wesentlichen Bezug genommen auf die "Empfehlungen für den Unterricht in den Klassen 9-10 der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre," hrsg. v. Kultusminister NW, Köln 1980 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen, 32021); "Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte." Hrsg. v. Kultusminister NW. Köln 1980. (= Die Schule in NW 1116); "Sekundarstufe I-Gymnasium. Geschichte, Erdkunde. Unterrichtsempfehlungen," hrsg. v. Kultusminister NW. Düsseldorf 1976.
- 30) vgl. RL Realschule, Geschichte, S. 7 ff., Gesellschaftslehre, Hauptschule S. 7 f.
- 31) so in RL Geschichte, Realschule, S. 10.
- 32) ebenda, 13.
- 33) Für eine detaillierte Schulbuchanalyse bezüglich der Themenbezüge zur Geschichte Südosteuropas werden z.Zt. untersucht: GRUNDZÜGE DER GESCHICHTE, hrsg. v. E. Kaiser, Frankfurt/M. etc. 1975 f. (Diesterweg); ZEITEN UND MENSCHEN, hrsg. v. R.H. Tenbrock und K. Kluxen, Paderborn 1976 (Schöningh); SPIEGEL DER ZEITEN, hrsg. v.d. Arbeitsgemeinschaft der Geschichtslehrer, Frankfurt 1968 f. (Diesterweg); DIE REISE IN DIE VERGANGENHEIT, hrsg. v. H. Ebeling, neubear. v. W. Birkenfeld, Braunschweig 1970 f. (Westermann); GESCHICHTLICHE WELTKUNDE, hrsg. v. W. Hug, Frankfurt 1975 (Diesterweg); FRAGEN AN DIE GESCHICHTE, hrsg. v. H.D. Schmid, Frankfurt 1974 f. (Hirschgraben); ERINNERN UND URTEILEN, hrsg.v. J. Grolle u.a. Stuttgart 1977 f. (Klett).

- 34) Der Anteil liegt ohnehin im O-Komma-Prozentbereich.
- 35) z.B. in SPIEGEL DER ZEITEN Bd. 3, 128 f.
- 36) So in DIE REISE IN DIE VERGANGENHEIT, Bd.2, 26 ff; s. hierzu Ergebnisse von MARIENFELD 1979, 146.
- 37) nämlich im SPIEGEL DER ZEITEN, Bd. 2, 58 mit byzantinischen Quellen und FRAGEN AN DIE GESCHICHTE, Bd. 2, 58-62 mit 6 muslimischen Textquellen, vgl. die schematische Übersicht bei MARIENFELD 1979, 135.
- 38) ebenda, 146.
- 39) SPIEGEL DER ZEITEN, Bd. 3, 32.
- 40) s. ZEITEN UND MENSCHEN, Bd. 4B, 19.

^{x)} aus: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik. Heft 7, Jg. 1981, S. 67-79

DIE ISLAMISCHEN LÄNDER IM UNGARISCHEN GESCHICHTS- UNTERRICHT

Otto Szabolcs - Ervin Vladár:

Das geschichtliche Bewußtsein des ungarischen Volkes und der Geschichtsunterricht in den ungarischen Schulen über den Islam und die Islam-Völker sind selbstverständlich geprägt von der Geschichte des ungarischen Volkes, nämlich von dem langfristigen, an Kämpfen reichen Zusammenleben, das heißt von jener 150 Jahre langen türkischen Herrschaft in einem Teile des Landes. Unsere Lehrpläne und Schulbücher befassen sich mit der Darstellung der Islam-Religion, der politischen Geschichte der arabischen, der türkischen und anderen muslimischen Völker und der Kultur des Islams und darüber hinaus ausführlich mit der uns so stark berührenden osmanisch-türkischen Expansion und mit den jahrhundertlangen Kämpfen unseres Volkes sowie mit den internationalen Beziehungen dieses Kampfes. Mit dieser zentralen Frage unserer spätmittelalterlichen Geschichte befaßt sich der Lehrstoff jedoch von der Wende des XVII. und XVIII. Jahrhunderts an selbstverständlich immer weniger. In der Neuzeit wird die Geschichte des Islams, hauptsächlich die des türkischen Reiches, vorwiegend anhand der europäischen politischen Konstellationen und Veränderungen geschildert. Im Rahmen der Zeitgeschichte spielen die Islam-Völker wieder eine größere Rolle, sie sind besonders nach dem Zweiten Weltkrieg bedeutende Faktoren der Geschichte der sog. Dritten Welt.

Vor der kurzen Schilderung der Probleme halten wir es für nötig, als Rahmen einige besondere Eigenschaften des ungarischen Geschichtsunterrichts in großen Zügen zu schildern. Am Ende der siebziger Jahre wurde die Einführung neuer Lehrpläne bei uns begonnen. Ihnen zufolge wird in den letzten vier Jahrgängen der achtklassigen Grundschule die Geschichte in je zwei Stunden wöchentlich, im letzten Jahrgang wöchentlich in je 3 Stunden unterrichtet. In den Mittelschulen wird in jeder Klasse die Geschichte unterrichtet, in den vierklassigen Fachmittelschulen (Berufsschulen) insgesamt in 8, in den Gymnasien in 11 Stunden. In den letzteren können die Schüler die Geschichte auch als verbindlich wählbares Fach nehmen, und in weiteren 5 Stunden, d.h. zusammen in 16 Stunden lernen. Das bedeutet, daß für die Geschichte in den ersten zwei Klassen wöchentlich je 2, in der dritten 3 + 2, in der vierten 4 + 3 Wochenstunden zur Verfügung stehen. Diese Zahlen zeigen bereits, daß unsere Möglichkeiten zur Erkenntnis der Vergangenheit verhältnismäßig günstig sind. Der Geschichtsunterricht wird in unserem Lande nicht linear aufgebaut, sondern in konzentrischer Weise, was

soviel bedeutet, daß sich unsere Jugend zweimal mit dem Prozeß der geschichtlichen Entwicklung befaßt, zuerst auf einem elementaren Niveau in der Grundschule, dann in der Mittelschule auf einer höheren Ebene und ausführlicher, mit dem Anspruch des Verständnisses der Zusammenhänge.

Eine unserer wichtigsten Bestrebungen ist es, daß wir die Geschichte unseres Volkes im Rahmen unseres Kontinents und der ganzen Welt erkennen lassen sollen. Dabei möchten wir den Weg des Menschen aus seiner Vergangenheit in seine Zukunft so schildern, daß die Vergangenheit in ihrer wesentlichen Totalität dargestellt werden soll. Im Bezug auf geschichtliche Ereignisse sollen nicht nur die allgemein wirkenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und geistigen Kräfte von den Schülern erkannt werden, sondern auch die Forderungen der geschichtlichen Situation und die dementsprechend gewählten und verwirklichten Lösungen, also alles, was die Beschlüsse des einzelnen Menschen (durch ihre rationale, emotionale und moralische Komponente) beeinflußt hat, was sich in der Lebensweise, in den Ideen und in der Kunst des gegebenen Zeitalters widerspiegelt. Wir möchten den Schülern alles so darbieten, daß sie durch die Analyse der Informationen zur selbständigen geschichtlichen Erkenntnis, zur Bildung der Urteile gelangen. Dabei können sie den Mechanismus und die abstrakten Methoden der geschichtlichen Erkenntnis erlernen. Wir streben danach, daß so dem Lehrer, wie den Schülern - unter gewissen Möglichkeitsgrenzen - eine reiche Wahl an originellen Quellenstücken, Anschauungsmitteln, Aufgabensystemen dargeboten werden soll, die dann der Lehrer - nach seiner besten Einsicht zur Verwirklichung der Lehrplanzielsetzungen anwenden kann. Die Lehrer werden in dieser Hinsicht von gar keinen Vorschriften gebunden.

Die Kenntnis des Islams als einer Religion wird vorbereitet durch Unterricht über religiöse Kulte in der Urgeschichte und durch die Darstellung der Entwicklung der antiken Religionen. Eine bedeutende Phase der religionsgeschichtlichen Entwicklung im Lehrstoff bedeutet die Erörterung des Christentums. Zu dieser erhalten die Schüler Kenntnisse über die Philosophie des Hellenismus, den messianistischen jüdischen Glauben, über die Vorgänger des Christentums (die essenische Sekte), denen dann die Schilderung der christlichen Lehren, der Tätigkeit von Jesus und den Aposteln sowie die Verbreitung des Christentums folgt, sodann die Darstellung, wie es eine Staatsreligion geworden ist. Dieser Gedankengang wird durch die religionstypologische Charakterisierung des Christentums beendet.

Die Darstellung der Islamreligion und der Eroberungen der Araber kommt im Umfang eines selbständigen Lehrbuchkapitels bei der Erörterung des Frühfeudalismus vor. (Dieses, sowie sämtliche den Islam berührenden Teile des Lehrbuches – selbst wenn sie nur Andeutungen seien – sind in den den Teilnehmern der Konferenz dargebotenen Lehrbuchtexten zu finden.) Das Lehrbuchkapitel wird mit verschiedenen Aufgaben begonnen, die sich auf die Völkergruppe der Araber, auf die bereits bekannten Religionen, auf deren gesellschaftlichen Hintergrund zeigende Eigenschaften beziehen, und sodann wird die geographische Beschreibung der Heimat des Islams, der arabischen Halbinsel, dargeboten. Der Erzählung des Auftretens von Mohammed folgt die kurze Schilderung der Islam-Religion, die durch Zitate aus dem Koran veranschaulicht wird. (47. Sura 4 – 7.) Die Einzelheiten werden durch eine als Hilfsbuch gebrauchte Quellensammlung ergänzt, die die Teile des Korans II. 186-189, 212,215, IV.76.97 zur Analyse darbietet. Sie enthalten einige Normen der Islam-Religion, und sprechen über die Pflicht, den Glauben zu verbreiten. Danach folgt im Buch die Beschreibung der Eroberungen der Araber, die die Schüler mit Hilfe einer Wandkarte oder des Schulatlases verfolgen können. Das Verhältnis der Eroberer und der Eroberten wird im Lehrbuch durch die Verschmelzung der beiden Ausbeuterklassen sowie durch die Aneignung der arabischen Sprache und die Aufnahme der Islam-Religion charakterisiert. Es ist von großer Bedeutung, daß es bei der arabischen Eroberung keinen Zwang zur Aufnahme der Religion gab. Die Aufrechterhaltung dieses ökonomisch nützlichen Elements, der Steuer zahlenden Schicht, ist ein charakteristisches Merkmal der Islammacht und hatte ihre Wirkung später auch in der Geschichte unserer Heimat, denn dadurch blieb auch unser nationales Dasein bewahrt. Die etwa 150 Jahre lang dauernde türkische Herrschaft hinterließ dauernde Spuren weder in ethnischer, noch in staatlicher Hinsicht und keine wesentlichen in kultureller Beziehung. Die Frage wird im Lehrbuch sachlich und chronologisch an der entsprechenden Stelle geschichtlich erörtert. Das Lehrbuch zeigt, wie mit der religiösen Rolle des Kalifen seine weltliche Macht, die des militärischen und administrativen Leiters, verflochten wurde, wie er vom Beginn des VIII. Jahrhunderts an zum Träger der politischen Macht wurde. Die Schilderung der arabischen Gesellschaft dient neben der einfachen Beschreibung auch dazu, ihre vom europäischen Feudalismus abweichenden Züge festzustellen. Das bezieht sich erstens auf die Rolle des Grundeigentums, das Beneficium konnte bei ihnen nicht geerbt werden, was oft zu einer raubähnlichen Ausbeutung des Bodens führte. Andererseits wurde der arabische Vasall – als Folge der Besitzverhältnisse – unmittelbar dem Kalifen untergeordnet, und so konnte sich kein der mitteleuropäischen Lehenspyramide ähnliches Unterordnungssystem entwickeln.

Es bildete sich ebenso keine von den Privatgrundbesitzern abhängige Hörigkeit aus, vielmehr blieben die aus der älteren arabischen Gesellschaftsordnung hergebrachten Gruppen der steuerpflichtigen freien Bauern und Pächter, woneben - den Charakter der Gesellschaft nicht bestimmend - auch das Sklaventum weiterlebte. Das Lehrbuchkapitel erörtert die Geschichte der Araber bis zu den inneren Krisen des VIII. - IX. Jahrhunderts, bis zur Auflösung der Einheit des Reiches.

Bei der Schilderung der Kultur des Islams verweist der Lehrbuchtext auf die sich auf drei Kontinente ausdehnende Größe des Reiches; auf die demzufolge aus vielartigen kulturellen Elementen zustandegekommene Einheit der Kultur sowie auf deren Weiterentwicklung und Verbreitung. Als Komponente der materiellen Zivilisation werden die Technik der Produktion, die entwickelte Bewässerungswirtschaft, die für verschiedene Produkte berühmte Industrie und der ausgedehnte Handel erwähnt. Unter den Errungenschaften der Kultur wird als Katalysator für die Entwicklung der Wissenschaften das Fehlen der Dogmen genannt, dementsprechend die hochentwickelte Astronomie sowie die Mathematik: die Einführung der sog. arabischen Zahlen, der Null, des Lokalwertsystems, sowie die von den Arabern übernommene Algebra, die hochentwickelte Medizin, und last not least das Studium der orientalischen und antiken Philosophie und deren Verbreitung in Europa. Das Lehrbuchkapitel wird mit Fragen zur Wiederholung beendet. Es werden auch Bilder zur Analyse dargeboten: die Moschee in Cordova und Teile der Alhambra in Granada.

Unsere Lehrbücher behandeln in den weiteren Zeitabschnitten in keinem besonderen Kapitel die Geschichte des Islams. Doch an sämtlichen Stellen, wo die Geschichte der muslimischen Völker eine Beziehung zum Lehrstoff hat, wird ein Exkurs darauf gemacht, um die Kontinuität aufrecht zu erhalten. Zum nächsten Male werden sie im Zusammenhang mit der Geschichte der Kreuzzüge erwähnt, indem über die Expansion der Seldschucken-Türken in das "Heilige Land", über ihren Konflikt mit den Völkern Europas und über die Kreuzzüge unterrichtet wird.

Das ungarische Volk kommt nicht erst in der Blütezeit des Feudalismus und der osmanisch-türkischen Expansion auf der Balkanhalbinsel mit dem Islam in Berührung. In den Quellen des Zeitalters unserer Landnahme wird erwähnt, daß ein kleinerer Stamm des Reiter-Nomaden-Konglomerates westlich des großen

Kazarenreiches, der nach dem Namen von Chorezm "Kalize" genannt wurde, sich unseren nach Westen ziehenden Vorfahren hinzugesellt hat. Sie wurden später "böszörmény" oder Ismaeliten genannt. Das Wort "böszörmény" ist in den Namen mancher unserer Siedlungen geblieben. Diese "böszörmény" waren Muslime, die - laut unseren Urkunden - selbst im XIV. Jahrhundert von unseren Königen noch zum Christentum bekehrt werden mußten. Die Ismaeliten haben zusammen mit den Krämern aus der Levante eine bedeutende Rolle im ungarischen Handel und in den Finanzangelegenheiten gespielt. Es ist jedoch eine Tatsache, daß die Wirkung ihres muslimischen Glaubens in unserer Geschichte keine Wichtigkeit hat, im Gegensatz zu ihrer - auch in unseren Schulbüchern erwähnten - nicht sehr populären wirtschaftlichen Tätigkeit.

Da eine ausführliche Erörterung des Lehrstoffes hier nicht möglich ist, müssen wir uns auf die Schilderung der großen Züge beschränken, die unsere Schulbücher von diesem Zeitalter darstellen. Das Erscheinen der Türken auf der Balkanhalbinsel, die damals noch ferne Bedrohung der ungarischen Interessen, führte zu näheren Beziehungen zwischen Ungarn und den Muslimen, d.h. zu den Osmanen-Türken. Beim Niedergang des Byzantinischen Reiches strebte die ungarische Außenpolitik danach, diese politische Lücke auszufüllen und die eigenen Interessen zwischen den gegeneinander kämpfenden Völkern zur Geltung zu bringen. Doch in den letzten Jahrzehnten des XIV. Jahrhunderts kamen die Türken wegen der dramatischen Geschwindigkeit ihres Vordringens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die katastrophale Niederlage der Koalition der südslawischen Fürsten im Jahre 1389 bei Kosovopolje (auf dem "Amselfeld") machte die muslimischen Türken zu unserem südlichen Nachbarn. Die Gefahr bedrohte nicht nur unser Land, sondern das ganze christliche Europa, dessen Reaktion die Aufstellung eines Kreuzzugsheeres unter der Führung des Königs Sigismund vom Hause Luxemburg war. Die Niederlage dieses Heeres bei Nikopolis ist bekannt. Von dieser Zeit an können wir neben den östlichen, nördlichen und westlichen Hauptrichtungen der ungarischen Außenpolitik die Entfaltung der immer wichtiger und gefährlicher werdenden Politik in südlicher Richtung beobachten. János Hunyadi, der große Feldherr (der auch in der südslawischen Dichtung im Mittelpunkt eines Sagenkreises steht) bändigte auf einige Zeit das Vordringen der Türken. Unsere militärische Kraft, die sich unter der Regierung seines Sohnes, des Königs Matthias verstärkt hat, sowie eine andere Stoßrichtung der türkischen Außenpolitik befreite unsere Heimat eine Zeitlang von der Bedrängnis durch die türkische Macht. Doch nach der Regierung des Königs Matthias stand das damalige Ungarn, dessen innere Kräfte und

militärische Potenz durch feudale Zwistigkeiten binnen einer Generation zerstört worden waren, der stärksten Macht der damaligen Welt gegenüber. Im Jahre 1526 bei Mohács erlitt es eine entscheidende Niederlage. Der Türke mußte damals infolge seiner Ostpolitik und innerer Probleme sein Vordringen nach Westen eine Zeitlang einstellen und teilte das inzwischen in zwei Teile gespaltene Ungarn, d.h. das Land unter der Herrschaft der Habsburger und Siebenbürgen - erst nach zwei Jahrzehnten in drei Teile und eroberte ein Drittel von dessen Gebiet auf ungefähr 150 Jahre. Wir möchten darauf hinweisen, daß wir hier auch weiter im engeren Rahmen der ungarisch-türkischen Beziehungen bleiben und ihre weiteren europäischen Zusammenhänge nur beiläufig erwähnen wollen, obwohl wir über diese ausführlich unterrichten.

Die anderthalb Jahrhunderte lang dauernde Türkenherrschaft übte eine starke Wirkung auf die ungarische politische Gesinnung aus. Das selbstverständliche Angehören zum christlichen Westen hätte eine westliche, sich zur habsburgerischen Macht gesellende Orientierung, nötig gemacht. Doch die in ihrer Blütezeit stehende Machtpolitik der Habsburger hielt die Interessen des gesamten Reiches im Auge und nicht die der ungarischen Nation. Die Antipathie gegen das katholische Wien wurde auch von dem religiösen Gegensatz der inzwischen protestantisch gewordenen Ungarn motiviert.

Das die ungarische Staatlichkeit bewahrende Siebenbürgen strebte - nach dem zeitgenössischen Ausdruck - "zwischen den zwei Heiden" - d.h. zwischen den Türken und den Habsburgern - danach, daß es für sich ein politisches Gleichgewicht sichere, was ihm ein Jahrhundert lang auch gelungen ist: seine protestantischen Fürsten, Gabriel Bethlen und die Mitglieder der Rákóczi-Familie entwickelten ein blühendes kleines Land.

Der Türke erreichte auf dem Gebiet unserer Heimat die weitesten Grenzen seiner politischen Macht; er hielt bei der Linie der ungarischen Grenzbürgen und blieb dort anderthalb Jahrhunderte lang.

Die Einrichtung der Türkenherrschaft in Ungarn entsprach dem anderswo eingeführten Schema. Es kamen türkische administrativ-militärisch-religiöse räumliche Einheiten zustande, die den traditionellen Grenzen der ähnlichen ungarischen Bezirke nicht entsprachen. Der Boden gehörte dem Sultan, der ihn für

eine gewisse Zeit seinen Untertanen übergab. Dieses System führte zum sich stufenweise verstärkenden Rückgang der blühenden ungarischen Landwirtschaft. Der ungarische Hörige wurde zu einem "Raja", zum Steuerobjekt der türkischen Macht. Seine Lasten wurden prinzipiell und rechtlich nicht größer, doch diese, die in der Wirklichkeit jährlich mehrmals von ihm gefordert wurden, und die Unbändigkeit der türkischen Soldaten machten ihn jämmerlich arm. Ein Teil der Bevölkerung entfloh, ein anderer Teil wurde in Ketten gelegt und entführt, die übrigen wurden vom Kriege dezimiert. Die Dörfer wurden verwüstet, es entwickelte sich das System der Einzelgehöfte, das erst in unserer Zeit verschwindet. Ein Teil der Bevölkerung siedelte in die, eine größere Sicherheit bietenden sog. Khas-Städte, also auf das Gut des Sultans, die bis heute in ihrer Straßenstruktur die Spuren des türkischen Zeitalters zeigen.

Ein Vergleich soll in großen Zügen die Wirkung der anderthalb Jahrhunderte lang dauernden türkischen Herrschaft schildern!

Am Ende des Mittelalters, zur Zeit des Königs Matthias, war Ungarn ein blühendes Land. Seine Macht war stark, der Widerstand gegen die Türken stabil, die Macht des Königs befand sich auf dem Wege zu einer zentralistischen Entwicklung, die Steuereinnahmen waren beträchtlich. Die Zahl der Bevölkerung war groß, sie gehörte zu den größten in Europa. Das Land hatte einen bedeutenden Erzbergbau, seine Industrie war in der Hinsicht ihres Volumens, ihrer Differenziertheit und ihres Organisationssystems in steter Entwicklung, seine Landwirtschaft und sein Handel hatten fast das Niveau der entwickeltsten Gebiete in Europa. Nach der Vertreibung der Türken erreichte die Gesamtbewohnerzahl kaum die von 250 Jahren zuvor. Die Gebiete der Tiefebene waren verwüstet. Die Ausbildung der Leibeigenschaft, der Rückgang der Industrie, die Verminderung der vorher bevölkerten Zentren, der starke Rückgang der Landwirtschaft, die Disharmonie der Entwicklung in den drei Teilen des Landes - d.h. des unter der Regierung der Habsburger stehenden, des Fürstentums Siebenbürgen und des von den Türken befreiten - machten das Land rückständig und schwach. Seine Unabhängigkeit, wofür es durch drei Jahrzehnte gekämpft hatte, konnte es selbst nach der Türkenherrschaft nicht erreichen; es ist unter die Herrschaft der Habsburger gekommen. Für alle Veränderungen, die Hemmung und den Rückgang der geschichtlichen Entwicklung kann die anderthalb Jahrhunderte dauernde Türkenwirtschaft als einer der wichtigsten Gründe betrachtet werden.

Nicht nur die Tatsachen, sondern auch die "testimonia ex silentio" (die Zeichen des Schweigens, eines Fehlens) können unsere jahrhundertelangen Beziehungen mit den muslimischen Türken charakterisieren. Es könnte nämlich erwartet werden, daß ein so starker Eingriff in das Leben unseres Volkes eine ähnlich große Wirkung auf die Lebensweise, auf die Kultur der Bewohner des eroberten Landes ausübt. Das geschah jedoch nicht.

Die Zivilisation, die Kultur, der Glauben, die Lebensweise des unser Land erobernden Türken hatten kaum eine Wirkung auf unser Volk. Die Beziehungen der beiden Völker in diesen Bereichen können weder durch Einwirkungen, noch durch Wechselwirkungen charakterisiert werden. Die Zahl der ausgesprochen türkischen Bauten ist gering: in einigen Städten gibt es wohl Minarette, Dschamis, Türbes, türkische Bäder. Die Wirkung der türkischen Baukunst, die in Städten, sogar in Dörfern der Balkanhalbinsel bis heute zu sehen ist, kann bei uns kaum entdeckt werden. Unsere Burgen - außer den Grenzburgen - kamen in den Händen der Türken eher in Verfall, die Gebäude unserer königlichen und hochadeligen Zentren sind bald verstümmelte Ruinen geworden, neue wurden an ihrer Stelle nicht gebaut. Die Entwicklung unserer Städte auf der Tiefebene zeigt nur ungarische Charakterzüge. Unsere Dörfer zeigen auch keine türkischen Einwirkungen. Der Islam wurde gar nicht angenommen. Die Lage kann eher dadurch gekennzeichnet werden, daß sich die Reformation eben zur Zeit der Türkenherrschaft bei uns verbreitet hat. Das Andenken der türkischen Rechtsprechung lebt eher in Anekdoten, als in der gesetzlichen Praxis weiter. In der zur Zeit der Reformation aufblühenden ungarischen Kultur gibt es keine türkischen Elemente. Unsere Studenten lernten nicht in irgendeiner berühmten muslimischen Medrese, sondern an den Universitäten von Padua, Bologna, Göttingen, Krakau oder anderen christlichen Städten. Der Genuß des "schwarzen Kaffees" verbreitete sich bei uns erst vom Anfange des XIX. Jahrhunderts an, sein Name im XVII. Jahrhundert, "schwarze Suppe", zeigt in unseren Redensarten eher einen pejorativen Sinn. "Es steht noch vor uns, die schwarze Suppe auszulöffeln" - bedeutet soviel wie: Wir haben noch eine schwere, eine unangenehme Sache zu verrichten.

Die türkischen Gewohnheiten übten auch keine Wirkung auf unser Volk aus. Unsere Vorfahren badeten sich z.B. eher in Flüssen, -wenn sie sich badeten, - als in den vielen - teilweise auch heute gebliebenen - türkischen Bädern. In unseren Volksbräuchen können die Spuren des Zusammenlebens mit den Türken, die des Islams, kaum gefunden werden. Unsere Musik aus diesem Zeitalter zeigt keine wesentlichen türkischen Elemente. Unsere Sprache wurde während des zweihundertjährigen täglichen Verkehrs mit kaum einigen Dutzend Lehnwörtern bereichert.

Nach dem Frieden von Passarowitz, der nach der Vertreibung der Türken aus Ungarn geschlossen wurde, befaßt sich der Lehrstoff immer weniger mit den Türken und mit dem Islam. Die Rolle des türkischen Reiches in der europäischen Politik wird trotzdem weiter erörtert, ebenso der Verfall der türkischen Macht bis zu den Balkankriegen, und bis zur Rolle der Türkei im I. Weltkrieg. Die arabischen Länder und ihre Völker werden im Lehrstoff des XX. Jahrhunderts als wichtige Faktoren der geschichtlichen Entwicklung von neuem besprochen.

Es muß auch erwähnt werden, wie das ungarische Geschichtsbewußtsein und die Geschichtsschreibung die Welt des Islams, darunter seine eine so große Rolle spielenden Repräsentanten, die Türken, beurteilt hat. Ihre kulturellen Leistungen wurden immer, - auch in unseren alten, aus dem XVI. - XVII. Jahrhundert stammenden Büchern - anerkannt. Ihre Eroberungen und Ereignisse in diesem Zusammenhang werden selbst bei unseren Geschichtsschreibern vom Ende des Mittelalters annalistisch registriert erwähnt. Doch diese Objektivität gegenüber den Muslimen hört selbstverständlich gleich auf, sobald der Schatten des Halbmondes auf unsere Heimat fällt, und sobald die Flagge mit dem Pferdeschwanz auf den Zinnen unserer Städte erscheint. Im XVI. - XVII. Jahrhundert wurde der Türke zum Erzfeind, zum "heidnischen Hund". Doch auch die Habsburger wurden zu dieser Zeit nicht mit schöneren Attributen erwähnt, von denen das Land die Zusammenfassung der Kräfte gegen den gemeinsamen Feind erwartet hatte, und von denen zuletzt auch die Unabhängigkeit des Landes angegriffen wurde. Das Bild des "gegen zwei Heiden" kämpfenden Landes hat die nationalistisch-romantische Geschichtsbetrachtung späterer Zeitalter geerbt.

Nach dem Ende der anderthalb Jahrhunderte lang dauernden Türkenherrschaft wurden die persönlichen Erinnerungen von dem selbstverständlichen Gegensatz zwischen dem Eroberer und dem Eroberten immer blasser. Das Verhältnis von Ungarn zur Türkei wurde immer weniger durch jene und immer mehr von den neuen politischen Konstellationen bestimmt. An die Stelle der türkisch-ungarischen Gegensätze traten die zu den Habsburgern. Diese neue Lage brachte selbstverständlich die Ungarn der ebenfalls den Habsburgern anscheinend gegenüberstehenden Türkei näher. Dadurch wurden dann die Gesinnung und die politischen Bestrebungen im XIX. Jahrhundert bestimmt. Das ist besonders in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts zu merken, als beide Parteien viele Zeichen der Sympathie und der gegenseitigen Hochschätzung gaben. Es schien allmählich so, daß aus dem Erbfeind ein neuer Freund geworden war. Ungarische Gelehrte

erforschten damals die türkische Kultur, die Überlieferung des Islams und wiesen auf seine für die ganze menschliche Zivilisation wichtigen Werte, auf seine bis heute spürbare Wirkung hin. Unsere Islamologen, Armin Vámbéry und Ignaz Goldzieher, waren sehr populäre Persönlichkeiten unserer Intelligenz, ihre wissenschaftlichen und populären Bücher über die Religion der Muslime, über die Kultur des Islams waren an der Jahrhundertwende in vielen Exemplaren verbreitet. Die Türken zeigten vielmals, wie hoch sie diese politische und kulturelle Annäherung der Ungarn einschätzten. Allmählich kam eine traditionelle ungarisch-türkische Freundschaft in der türkischen öffentlichen Meinung zur Geltung, als ob die anderthalb Jahrhundert lang dauernde Besetzung keine Unterdrückung, sondern eher ein Schutz gegen die österreichische Expansion gewesen wäre. Diese Ansichten wurden dann durch die Waffenfreundschaft im 1. Weltkrieg noch verstärkt, wozu auch die Propaganda eine Hilfe geleistet hat. Diese Atmosphäre half trotz der geschichtlichen Verzerrung dazu, daß in dem Nationalismus nicht fern stehenden Ungarn die muslimischen Denkmäler der Türkenzeit geschützt und gepflegt wurden. Wir verdanken in nicht minderem Maße dieser Gesinnung die Erhaltung und die Wiederherstellung unserer türkischen Baudenkmäler.

Die geschichtlichen Forschungen der letzten Jahrzehnte befähigten die Wissenschaft zur Schilderung eines realeren Bildes. Die Ergebnisse bekamen in den letzten zwei Jahrzehnten eine größere Öffentlichkeit in der Presse und brachten die in Hinsicht ihrer Vergangenheit sehr heikle ungarische öffentliche Meinung zu einer Debatte. Die Behauptungen unserer Historiker und der Ruhepunkt der Debatte über unsere nationale Identität ermöglichten und forderten es, daß auch in der Auswahl des Lehrstoffes in unseren Schulbüchern eine ausgeglichene, sich auf die Tatsachen und auf die Wirklichkeit stützende Geschichtsbetrachtung zur Geltung kommen soll, daß wir unsere Schüler ohne irgendeine nationale Eingenommenheit mit der Geschichte bekannt machen. Wir sind der Meinung, daß "die Geschichte als Meister des Lebens" in dieser Weise die besten Dienste der gegenseitigen Verständigung der Völker leisten kann.

Dieser Gesinnung gemäß, halten wir es für nötig, daß im Lehrstoff ein solches Bild über andere Völker und über unsere Beziehungen zu ihnen entwickelt werden soll, welches nicht nur eine, sondern auch die andere, die betroffene Partei anerkennen kann. Deshalb begannen wir gegenseitige Lehrbuchbesprechungen mit vielen Ländern Europas und haben sie mit einigen auch verwirklicht. Wir trachten, in Übereinstimmung mit der UNESCO, danach, daß wir unsere Lehrbücher mit möglichst vielen Ländern in Einklang bringen und womöglich alles eliminieren, was, aus der gemeinsamen Vergangenheit stammend, die Länder und Völker falsch beurteilt und die Zusammenarbeit der Völker hemmt. Wir

haben einen bilateralen Vertrag über unsere geschichtlichen Schulbücher mit Frankreich, mit Polen, mit Bulgarien, mit der UdSSR und eben in letzter Zeit mit Österreich geschlossen. Einer Reihe anderer Länder Europas haben wir ähnliche Besprechungen vorgeschlagen, mit zwei sind Vorbereitungen schon im Gange, z.B. eben mit der Türkei.

Wir sind auch zu dieser Konferenz mit Offenheit für gegenseitige Verständigung gekommen. Wir möchten von unserer Seite aus zur Arbeit der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik beitragen und die hier gesammelten wertvollen Erfahrungen in unserer Arbeit anwenden.

DIE ISLAMISCHEN LÄNDER IM GESCHICHTS- UNTERRICHT IN POLEN

Jerzy Centkowski

Die Problematik der Dritten Welt nimmt einen wesentlichen Platz im Geschichtsunterricht, besonders in polnischen Gymnasien ein. Unsere Lehrpläne und Lehrbücher für die Geschichte behandeln diese Problematik als ein integrales Element der Weltgeschichte. Wir behandeln anders die Geschichte der Dritten Welt als die Länder, die an der Kolonialexpansion teilgenommen haben. Polen hat keine Kolonien außerhalb Europas gehabt. Polnische Lehrbücher besprechen nicht systematisch, sondern exemplarisch diese Problematik. Die Historiker der Drittenweltgeschichte zeigen, daß die Thematik zu wenig Platz in den Geschichtslehrbüchern einnimmt. Man diskutiert, daß in polnischen Lehrbüchern ein Eurozentrismus dominiert. Dabei sollte man nicht vergessen, daß die Vermehrung des Inhalts auch Grenzen hat. Man muß im Lehrstoff die Reserven suchen.

Die Geschichte der islamischen Länder nimmt traditionell einen besonderen Platz in polnischen Lehrplänen und Lehrbüchern ein. Islamische Kultur wird in Polen während des Mittelalters bekannt. Polen hatte direkte Beziehungen zu Tataren und Türken. In Nord-Ost-Polen befinden sich ein paar Dörfer, in denen seit dem 14. Jahrhundert Tataren wohnen, die sich zur islamischen Religion und zu islamischen Sitten bekennen. Man bespricht im Verlauf des Geschichtsunterrichts viele Kriege gegen die Tataren und besonders gegen die Türken vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Aus dieser Zeit stammt der Ausdruck "Polen: die Verteidigungsmauer des Christentums gegen die Türken". Man bespricht aber nicht nur die Konflikte und Kriege gegen Türken und Tataren: Tataren haben mit Polen und Litauen gegen den Deutschen Orden bei Grunwald gekämpft. Eine besondere Rolle spielen wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen zwischen Polen und den islamischen Ländern. Einflüsse der polnischen Kultur konnte man in der Türkei feststellen, und türkische Kultur war bekannt und populär beim polnischen Adel. Im 17. Jahrhundert verbreitete sich in Polen türkische Mode, besonders beim polnischen Adel. Orientalisierung des Alltagslebens in Polen war charakteristisch für das 17. und für die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Die Lehrpläne und die Lehrbücher behandeln die Geschichte der Islamischen Länder exemplarisch. Nicht alle Länder und nicht alle Zeitperioden werden

gleich besprochen. Man betont Fakten und Daten aus der Geschichte jener Länder, die allgemeine Bedeutung hatten. Ausführlich behandelt man die Entstehung und Entwicklung der islamischen Länder im Frühmittelalter. Die Schüler lernen die Tätigkeit des Propheten Mohammed und seine Lehre kennen. Man bespricht die Entstehung und die Entwicklung des Islams. Die Lehrbücher charakterisieren die Religion der Muslime. Man bespricht nicht nur den Siegeszug der Araber, sondern auch die Ausbreitung des Islams und der arabischen Kultur in Asien, Afrika und Europa. Betont wird die Entwicklung der arabischen Kultur und ihre Einflüsse auf Europa. Die Schüler in der Grundschule sind imstande, auf die Frage zu antworten, was wir den Arabern verdanken, und die des Gymnasiums wissen, welche Elemente der mittelalterlichen Kultur im islamischen Kulturkreis entstanden sind.

Die Kreuzzüge werden nicht nur als politische und militärische Konfrontation gesehen, sondern auch als Konfrontation zweier verschiedener Kulturen. Die Schüler erkennen, daß die Kreuzzüge in Europa u.a. reiche islamische Kultur verbreiteten.

Es gibt eine breite Lücke im Lehrstoff bis zu den großen geographischen Entdeckungen und der kolonialen Expansion in Afrika im 16. und 17. Jahrhundert. Man spricht darüber, daß die Europäer jahrhundertlang mit Nordafrika und Nahost in enger Beziehung waren und besonders mit Ägypten. Die Schüler erfahren nur enzyklopädisch über die afrikanischen Länder, die südlich vom Mittelmeer liegen.

Man bespricht die Rivalität und Konflikte zwischen den europäischen Staaten in ihrem Drang, immer mehr Kolonien und dadurch Gold zu gewinnen. Auch wird darüber unterrichtet, welchen Einfluß auf das Leben der Völker der nicht-europäischen Kontinente die geographischen Entdeckungen hatten. Die afrikanische Problematik steht hier im Kontext einer weiteren kolonialen Expansion der europäischen Länder. Man bespricht hier die Bedeutung der Kolonien als einer Rohstoffbasis für europäische Industriemächte, und man unterstreicht, daß die größte koloniale Expansion in Afrika stattgefunden hat, wo noch bis zu den letzten 25 Jahren des 19. Jahrhunderts nur 10% des Landes kolonialisert waren.

Polen hat an der kolonialen Expansion nicht direkt teilgenommen. Die Veränderungen der europäischen Wirtschaft haben aber Einfluß auf die Steigerung

der polnischen Getreideausfuhr nach Westen gehabt. So hat die koloniale Expansion Europas für Polen nicht nur wirtschaftliche Konsequenzen, sondern auch soziale und politische gehabt.

Die Lehrbücher informieren über die Politik der europäischen Mächte im 19. Jahrhundert gegenüber arabischen Ländern. Schon 1830 begann Frankreich Algerien zu erobern; 1881 wurde dem Herrscher von Tunis das französische Protektorat aufgezwungen, und im 20. Jahrhundert herrschte Frankreich dann auch über Marokko. Nach der Eröffnung des Suezkanals (1869) haben die Engländer ihre Aufmerksamkeit auf Ägypten gelenkt, haben die Mehrheit der Kanalaktien aufgekauft und bald (1882) das Land besetzt, obwohl es formell keine englische Kolonie war. Die Schüler lernen auch genau die Teilung Afrikas und Asiens unter einzelne koloniale Mächte Europas kennen.

Die erste afrikanische antikoloniale Bewegung, die die Schüler kennenlernen, ist der Aufstand des Mahdi, eines muslimischen Sektenführers im Sudan. Das Lehrbuch informiert, daß dieser Aufstand mit einer Niederlage beendet wurde; das arabische Volk führte aber seinen Kampf um die Unabhängigkeit fort. Fast die ganze polnische Jugend kennt den Mahdi und den Mahdi-Aufstand in literarischer Form aus dem Roman von Henryk Sienkiewicz "W pustyni i w puszczy" (In der Wüste und in den Urwald). Das Bild des Mahdi und der Aufständischen wurde aus der englischen Sicht gestaltet. Dieser Roman wurde 1911 geschrieben. Die Lehrer konfrontieren dieses Bild des Aufstandes mit der historischen Wirklichkeit.

Die Problematik der islamischen Länder tritt wieder in der Zeit des Zweiten Weltkrieges auf, und besonders im Zusammenhang mit der italienischen Aggression von Libyen nach Ägypten. Man bespricht die Kämpfe in Nordafrika, mit Teilnahme der polnischen Einheiten. Betont werden die Befreiungskämpfe der Kolonialländer von der Kolonialabhängigkeit. Man bespricht u.a. die Rivalität zwischen den Großmächten um die Einflußzonen. Als Beispiel wird Syrien gezeigt, wo die Engländer die Freiheitsbewegungen teilweise unterstützt haben, um den französischen Einfluß durch ihren eigenen zu ersetzen. Die Lehrbücher für die Geschichte informieren über den Prozeß der Dekolonisierung und die Rolle der islamischen Länder in den Kämpfen um die Unabhängigkeit.

Es wird auch die Palästina-Frage in den Jahren 1936 - 1945 und nach dem Kriege die Gründung Israels sowie die Konflikte zwischen arabischen Staaten und Israel und das Problem des palästinensischen Volkes besprochen.

Genauer wird der Weg Ägyptens zur Unabhängigkeit, besonders die Tätigkeit der Freien Offiziere sowie Gamal Abd-el Nassers gezeigt.

Weiter wird der Weg zur Unabhängigkeit von Sudan, Marokko und Tunesien in der 2. Hälfte der 50er Jahre besprochen. Man bespricht den blutigen Kampf des algerischen Volkes gegen die französische Herrschaft und auch den Nahost-Konflikt zwischen den arabischen Ländern und Israel. Ausgewählte Quellen ergänzen den Lehrstoff des Lehrbuches.

Die gegenwärtige Innen- und Außenpolitik der islamischen Länder bespricht man auch in Sozialkunde.

Zum Schluß möchte ich sagen, daß die Geschichte der islamischen Länder nicht systematisch unterrichtet wird. Die Schüler lernen nur die ausgewählten Elemente des historischen Prozesses, ausgewählte Fakten aus der Geschichte ausgewählter Länder.

DIE DRITTE WELT IM GESCHICHTSUNTERRICHT DER DÄNISCHEN VOLKSSCHULE (FOLKESKOLE) UNTER BERÜCK- SICHTIGUNG DES ISLAMIS

Sven Södring Jensen

Die Dritte Welt und die Curriculum-Reform von 1981

Stellung, Form und Inhalt des Unterrichts über die islamische Welt hängen von mehreren Faktoren ab. Anstelle eingehenderer Beschreibungen der allgemeinen Bedingungen verweise ich auf den Report "Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht der dänischen Volksschule - unter besonderer Berücksichtigung Afrikas", welcher 1980 auf der Konferenz in Tutzing vorgestellt wurde (Vgl. W. Fürnrohr (Hrsg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder, München 1982). Aus diesem Report kann hier zusammenfassend festgehalten werden:

1. Die Dritte Welt spielt als Thema keine wichtige Rolle - was im Gegensatz hierzu in den sechziger Jahren der Fall war,
2. das Thema ist oft mit Hilfe herkömmlicher, chronologisch angeordneter Lehrbücher dargestellt worden,
3. der Inhalt wird im allgemeinen in einer von gesundem Menschenverstand liberal geprägten Interpretation der Geschichte ausgedrückt, in Ermangelung moderner liberaler oder marxistischer Theorien des Imperialismus und der Entwicklung.

Ein gewisser Wechsel dieser Positionen hätte erwartet werden können, gemäß der Tatsache, daß der Curriculum-Rahmen beträchtliche Veränderungen seit 1980 erdulden mußte. Die Reform von 1981 bringt jedoch keine spezielle Information zum Unterricht über die Dritte Welt im allgemeinen und über die islamischen Länder im besonderen.

Hingegen versucht diese Reform, ein neues Bewußtsein auf dem derzeitigen Stand der Geschichtstheorien bzw. der Geschichtsphilosophie zu schaffen, man

könnte auch sagen, die Auswirkungen des Vorhandenseins verschiedener Interpretationsmöglichkeiten von Geschichte bewußt zu machen. Die öffentliche Debatte in Dänemark zu der Empfehlung von 1981 hat dieses Herangehen an die Geschichte bestätigt und damit einer großen Anzahl von Lehrern und Autoren die Augen geöffnet, eine Tatsache, die uns auf einen besseren Geschichtsunterricht hoffen läßt.

Die Entwicklung eines höheren Bewußtseins von den Theorien und Interpretationen ist jedoch verbunden mit einer allgemeinen Tendenz zu nachdrücklich betonter Nationalgeschichte und mit einer entsprechenden Tendenz zur Beschränkung der allgemeinen Weltgeschichte. Infolgedessen beschränken sich im allgemeinen die Neuerungen bis heute auf das Gebiet der Nationalgeschichte. Der Geschichtsunterricht über die Dritte Welt basiert so hauptsächlich auf älteren Prämissen, d.h. er wird getragen von den Ideen der sechziger und frühen siebziger Jahre.

Die islamischen Staaten in älteren Epochen

Grundsätzlich gilt für den Islam genauso wie für die Dritte Welt im allgemeinen, daß sie keinen Platz aus eigenem Recht im Unterricht haben. Sie werden nur dort erscheinen, wo ihre Bedeutung für die Geschichte Europas offensichtlich ist. Wer ältere Geschichte lernt, wird demnach in den folgenden Fällen auf den Islam treffen:

- auf islamische Eroberer in der Zeit ihrer Expansion vom 7. Jahrhundert an (allgemein mit keiner anderen Begründung als der des religiösen Fanatismus),
- auf die Unterlegenen in der Periode der Kreuzzüge, zwar mit Recht und Unrecht auf beiden Seiten, wobei aber der allgemeine Eindruck bleibt, daß die Kreuzfahrer zu Recht die Gewinner waren,
- auf die Verlierer beim Untergang des "Morish Empire" im 15. Jahrhundert (in Spanien) - was wir wegen ihres hohen kulturellen Standards bedauern,
- auf die würdevollen Retter des klassischen kulturellen Erbes, welches das Europa der Renaissance befruchtete,
- auf eine beklagenswerte Bedrohung für die europäische Macht und Kultur während der osmanischen Expansion.

Das Ergebnis der Beschäftigung des Schülers mit diesen Fragmenten wird weder ein kohärentes Bild des Islams noch der einzelnen islamischen Nationen vermit-

teln und wird wahrscheinlich kein echtes Verständnis ihres Platzes in der Geschichte liefern.

Da die Geschichte des Islams allgemein aus der Perspektive des europäischen politischen und kulturellen Prozesses behandelt wird, inwieweit die islamische Welt dazu beigetragen oder diesen Prozeß behindert hat, kann als tatsächliche Wirkung dieses Unterrichts vermutet werden, daß er eine "ethnozentrische" europäische Ideologie begünstigt: einem vertrauten europäischen "Wir" steht ein muslimisches geheimnisvolles und unbegreifliches "Sie" gegenüber.

Die islamischen Staaten in der neusten Zeit

Die Geschichte der Kolonisation im 19. Jahrhundert konzentriert sich auf Afrika, den Fernen Osten und Südamerika. Es wird fast nichts über die islamischen Staaten ausgesagt - mit Ausnahme der arabischen Sklavenjäger in Afrika zur Zeit der Ankunft von Dr. Livingstone. Beschreibungen der Entkolonisation im 20. Jahrhundert drücken eine deutliche Sympathie gegenüber den "nationalen Freiheitsbewegungen" aus - entsprechend der europäischen "liberalen" Haltung zu jener Zeit. Erneut gehört das Interesse dem afrikanischen Süden der Sahara, während die islamischen Nationen sehr spärlich behandelt werden.

Die Geschichtsbücher berichten über die moderne (neueste) Geschichte vieler arabischer - und nichtarabischer - Länder unter der Überschrift "Der Mittlere Osten" (The Middle East), schließen somit Nationen mit großen Unterschieden zusammen und bringen nur geringe Informationen über jede einzelne. Eine Ausnahme davon stellt Ägypten dar, dessen politische und wirtschaftliche Entwicklung, zusammen mit der Staatsführung durch Gamal Abdel Nasser eine mehr detaillierte Beschreibung erhält.

Noch mehr fällt aus diesem Rahmen das Thema "Israel und seine Nachbarstaaten". Während der fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts setzte sich deutlich und unverändert ein pro-israelischer Standpunkt durch. Lehrmaterialien der siebziger Jahre versuchen ein ausgeglicheneres Bild dieses schwierigen Konfliktes zu geben, sind aber im allgemeinen nicht in der Lage, zu einem wirklichen Verständnis der Gegner der israelischen Politik hinzuführen. In Dänemark ist dieses Problem wie in vielen anderen Ländern heiß umstritten, und "pro-palästinensische" Argumente werden oft scharf zurückgewiesen. Dies gilt auch für die wenigen Lehrmaterialien im Gebrauch der Schulen, die nicht den israelischen Standpunkt einnehmen. Die öffentliche Diskussion der palästinensischen

Frage ist selten sehr qualifiziert - und Geschichtsunterricht ist häufig nicht sehr geeignet, dieses Niveau zu heben.

Zusammenfassende Folgerungen

Trotz der Bemühungen, ein ausgeglichenes, liberal interpretiertes Bild von den islamischen Nationen zu vermitteln, wird der Geschichtsunterricht wahrscheinlich auch im Bereich der modernen Geschichte eine Auslegung bieten, in welcher Europa oder die "Modern Western Society" den unbestritten gültigen Maßstab darstellt. In so vielen Fällen haben Probleme, die den Geschichtsunterricht betreffen, keine ersichtliche oder bedeutsame Einwirkung auf das praktische Leben. Im Falle des Geschichtsunterrichts über Islamfragen jedoch sind die Konsequenzen offensichtlich: Der dänische Staat steht wie andere Nationen auch Problemen auswärtiger Angelegenheiten, die islamische Nationen betreffen, gegenüber. Und dänische Bürger stehen den Problemen gegenüber, wie man die Einwanderer aus diesen Ländern aufnehmen soll. Verbesserter Geschichtsunterricht wird - wenigstens in diesem Fall - offensichtlich die Zustände der politischen, sozialen und kulturellen Wechselwirkung verbessern.

ISLAMISCHE GESCHICHTE IM NORWEGISCHEN PFLICHTUNTERRICHT

Magne Angvik

Die Gründe, islamische Geschichte zu unterrichten, sind in Norwegen die gleichen wie im übrigen Europa: das Thema repräsentiert bedeutende historische Ereignisse und ist von Aktualität im Hinblick auf wichtige zeitgenössische Ereignisse. Es ist eine notwendige Verständnisgrundlage für elementare Geschichtskennntnis.

So weit ist die Situation die gleiche wie anderswo in Europa. Aber in einer Hinsicht unterscheidet sich Norwegen von anderen europäischen Ländern: Die Möglichkeiten für einen norwegischen Schüler, mit Menschen anderer Kulturen wie des Islams in Norwegen in direkte Berührung zu kommen, etwa mit Gastarbeitern oder Flüchtlingen, sind ziemlich gering.

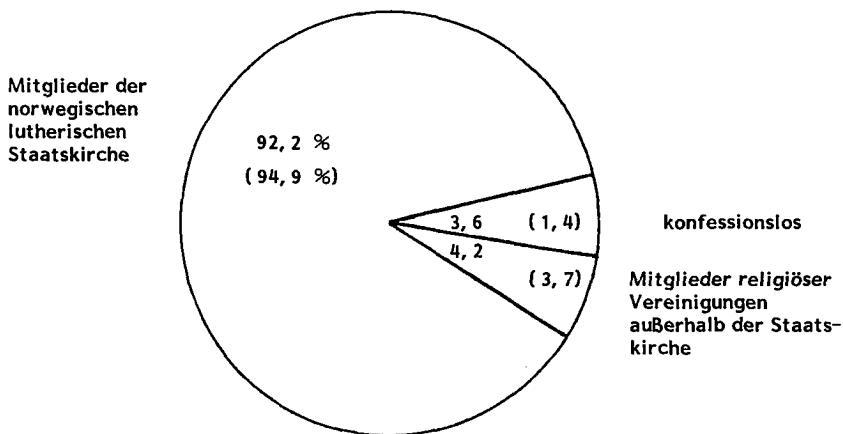
Hier einige Zahlen, die dies illustrieren sollen:

Norwegen hat etwa 4 Millionen Einwohner. Bevölkerungszunahme im letzten Jahr: ca. 15.000. Ein Drittel hiervon nehmen Arbeiter aus dem Ausland ein. Aber nur ziemlich wenige von diesen Arbeitern kommen aus der Türkei, aus Pakistan und aus arabischen Ländern. Die meisten von ihnen reisen aus den USA, Schweden und Finnland ein. Zu einer exakten Abschätzung gelangt man, wenn man sich die religiöse Situation in Norwegen ansieht.

Figur 1

Personen über 16 Jahre, eingeteilt nach religiöser Zugehörigkeit, 1980 (1970).

Aus: Statistisk ukehefte (statistischer Wochenbericht) Nr. 6/82.



Figur 2

Mitglieder von Religionsgemeinschaften außerhalb der norwegischen Staatskirche. Aus: Hvem - hva - hvor, 1982, (Wo - was - wer, 1982), Oslo 1981

römisch-katholische Kirche	15.000
Baptisten	12.000
Methodisten	17.000
evangelisch-lutherische Freikirche	19.000
Pentakostaliten	43.000
Buddhisten	2.000
Muslime	12.000

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern gibt es eine sehr kleine Anzahl von Muslimen in Norwegen - etwa 3 Promille der Gesamtbevölkerung. Die meisten von ihnen leben in der Gegend von Oslo und einigen der größeren Städte.

Die Mehrzahl norwegischer Schüler wird deshalb während ihrer Schulzeit nie in irgendeine Berührung mit Muslimen oder Leuten aus arabischen Staaten kommen. Das soll nicht heißen, daß der Islam deswegen ein weniger bedeutender Unterrichtsgegenstand in norwegischen Schulen als in europäischen Schulen ist...

Betrachten wir Schulgesetze und Lehrpläne, um Einblick in die Möglichkeiten zu gewinnen, islamische Geschichte und Kultur in unseren Schulen zu unterrichten:

- Die staatliche Pflichtschule ist konfessionell mit der Staatsreligion verbunden. Es gibt sehr wenige konfessionelle Schulen.
- Eltern, die nicht der norwegischen Staatskirche angehören, können ihre Kinder vom christlichen Religionsunterricht befreien lassen; sie haben ein Recht auf Unterricht über alternative Aspekte der Religion sowie über andere Religionen.
- Bei neun Jahren Pflichtschule erfolgt der Schuleintritt mit sieben Jahren.
- Während der ersten sechs Jahre "Grundschule" herrscht das Prinzip ein Lehrer pro Klasse (das Klassenlehrersystem),
- in höheren Schulklassen (7. bis 10.) pro Fach ein Lehrer (Einfachlehrer).
- Geschichtsunterricht gehört bis zur 7. Klasse zusammen mit Geographie und Sozialkunde zur Gesellschaftswissenschaft; später wird Geschichte einzeln für sich unterrichtet.
- In höheren Klassen obliegt das Unterrichten über ausländische Religionen dem Lehrer der Gesellschaftswissenschaft; es ist aber auch Bestandteil des Faches Religion.

Nun zu den Lehrplänen, um nur einige Trends der letzten Jahrzehnte anzudeuten, die in diesem Zusammenhang von Interesse sein könnten:

1. Die Lernziele für Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (knowledge and skill) sind immer mehr geworden im Zuge der wachsenden Zahl von neu aufgenommenen Fächern und Themen.
2. Die Ziele der schulischen Erziehung haben sich erweitert auch auf solche moralischen Verhaltensweisen, die nicht unbedingt mit christlichem Glauben verbunden sind.
3. In den letzten Jahrzehnten ist man dazu übergegangen, Lernziele (für Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten) als zweitrangig hinter generellen und speziellen Ausbildungszielen anzusehen. Entsprechend offizieller Zielsetzung sind unsere Pflichtschulen von Wissen vermittelnden Schulen zu Schulen mit breiterer erzieherischer Zielsetzung hin geändert worden.

Was sind die offiziellen Zielsetzungen in der Pflichtschule heutzutage?

1. christliche und moralische Erziehung zu vermitteln
2. Schülern zu helfen, in die Gesellschaft hineinzuwachsen
3. Verständnis für andere Völker und Nationen zu wecken
4. Betonung der Werte Geistesfreiheit und Toleranz
5. demokratische Ideen zu entwickeln
6. Betonung menschlicher Egalität und der Gleichberechtigung der Geschlechter
7. ökologisches Verständnis und eine positive Zuwendung zur Natur
8. kulturelles Erbe weiterzugeben
9. Erziehung zu kritischem, auf wissenschaftliche Methoden gestütztem Denken.

Alle Punkte, außer Punkt 1, fallen hauptsächlich unter die Verantwortung des Faches Geschichte. Es ist tatsächlich so, zumindest laut Lehrplänen, daß Geschichte (oder Gesellschaftswissenschaften überhaupt) heutzutage die wichtigste Rolle spielen in der Erziehung zu erwünschten Haltungen und dort, wo Verständnis für fremde Wertsysteme entwickelt werden soll.

Hieraus können wir die ersten Schlüsse ziehen: Obwohl es nur wenige Muslime in Norwegen gibt, bieten Schulgesetze und allgemeine Planung ziemlich gute Möglichkeiten, islamische und arabische Fragen in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Punkte 2 bis 6 und z. T. auch 8).

Aber dies ist nur der strukturelle Aspekt. Wie verhält es sich mit den Lehrplänen der einzelnen Fächer und den Plänen für jeweils ein Jahr in diesen?

In den heutigen Lehrplänen sind die höheren Leitvorstellungen und Schulgesetze nicht in dem Maß verwirklicht worden, wie man es hätte erwarten können. Wir scheinen immer noch mehr Gewicht dem Wissen beizumessen als der Bildung von Haltungen. In der Praxis neigen Lehrer dazu, sich mehr um Wissensvermittlung als um Haltungsbildung zu bemühen, obwohl man diese beiden Aspekte natürlich nicht voneinander trennen kann.

Was bietet der Lehrplan hinsichtlich des Islams? Zunächst müssen wir uns vergegenwärtigen, daß Pläne nur einen Rahmen für Richtlinien abstecken. Sie liefern ein "Menu" von Themen, aus denen man auswählen muß.

Zweitens müssen wir uns daran erinnern, daß fremde Religionen, einschließlich des Islams, auch in anderen Fächern als den gesellschaftswissenschaftlichen behandelt werden, z. B. in christlicher Religionslehre. Teile dieses Lerngegenstandes können in vielen Fächern unter verschiedenen Überschriften behandelt werden, z. B. im Norwegisch-Unterricht, bei Themen wie die Situation des Kindes, Frauenemanzipation etc.

In gesellschaftswissenschaftlichen Fächern findet man den Islam in folgendem Zusammenhang:

- A. Geschichte: In der 5. Klasse hat er Anteil an drei von sechs Hauptthemen:
1. bei der Völkerwanderung im Mittelalter
 2. bei Kirchen und Klöstern im Mittelalter
 3. beim Thema Feudalismus.

Im Geschichtslehrplan der 9. Klassen: ein Thema unter zehn: "der Nahe Osten als Region".

- B. Sozialkunde: 7. Klasse: ein Thema aus sieben: Überblick über außerchristliche Religionen.

- C. Geographie: 9. Klasse: verschiedene Gebiete, z. B. arabische Länder, Naher Osten, Nord-Afrika. Arabische und islamische Kultur und Geschichte können auch in anderen Themen enthalten sein, als ein Teil allgemeiner europäischer Geschichte oder Weltgeschichte: die großen Entdeckungen, Imperialismus, der Kampf um (die Aufteilung) Afrikas, die zwei Weltkriege, der Kalte Krieg usw. Die Möglichkeiten sind unzählig. Aber hieraus kann man noch keine Aussage darüber machen, welche Themen nun tatsächlich unterrichtet werden; denn es besteht das Prinzip der Themenauswahl, wir werden später noch einige Bemerkungen zur Rolle des Lehrers machen.

Sehen wir uns die Schulbücher an, um festzustellen, was über islamische und arabische Geschichte gesagt wird. Die Analysen von Schulbüchern sind interessant, besonders wenn man Analysen verschiedener Länder vergleicht. Ich habe deshalb versucht, einige Ergebnisse mit einer Studie Wolfgang Marienfelds (abgedruckt in Geschichtsdidaktik 4/79) in vergleichende Beziehung zu setzen. Ich habe nur einige Aspekte für einen Vergleich ausgewählt und werde die Ergebnisse einer Studentearbeit, in der einige norwegische Schulbücher untersucht werden, heranziehen.

Figur 3

Inhaltsproblematik					
	Seitenzahl Islam	Seitenzahl Kreuzzüge	Gesamtwert: Islam und Kreuzzüge	Seitenzahl des Gesamtwerkes (aufgerundet)	Prozentualer Anteil für die Darstellung von Islam und Kreuzzügen am Gesamtwerk
A	1,5	3	4,5	360	1,3
B	7,5	7,5	15	1010	1,5
C	3	3,5	6,5	770	0,8
D	2,5	4	6,5	590	1,1
E	2	5	7	930	0,9
F	8	8,5	16,5	720	2,3
G	5,5	10	15,5	1020	1,5
1	2,5	2	4,5	295	1,5
2	5+)	-	5	440	1,1
3	15	14	29	480	ca. 6,0
4	10	1	11	224	4,9
5	1	1	2	480	0,5
6	4	0	4	22	18
7	14	2	16+)	1600	1,0

+) Mittlerer Osten

Westdeutsche Lehrbücher A-G

Norwegische Lehrbücher 1-7

Quelle für A-G: Geschichtsdidaktik 4/79.

Die norwegischen Bücher sind aus einer längeren Zeitspanne als die westdeutschen Bücher ausgewählt. Die Untersuchung erfaßt zu wenige Bücher, um Schlußfolgerungen über norwegische Geschichtsbücher zu erlauben. Aber einige Eindrücke können hier kommentiert werden: Es gibt nur geringfügige Unterschiede in den Ergebnissen über westdeutsche und norwegische Bücher. In vier Büchern jedes Landes fallen etwa 1 - 1,5% auf Themen wie Islam oder Kreuzzüge. Ein Unterschied zwischen westdeutschen und norwegischen Büchern besteht hinsichtlich der Priorität von Islam oder Kreuzzügen. In westdeutschen Büchern fällt die Gewichtung gleich oder zugunsten der Kreuzzüge aus; alle norwegischen Bücher dagegen enthalten mehr über den Islam als über die Kreuzzüge. Die Erklärung hierfür mag darin liegen, daß die Kreuzzüge nicht die gleiche Rolle in der norwegischen Geschichte gespielt haben wie in der deutschen, obwohl Sigurd, einer unserer Könige, an einem "Kreuzzug" nach Jerusalem (1103-1106) beteiligt war.

Figur 4

	Zahl der Karten	Karten				Bilder						Arbeitsaufträge				
		Farbgebung		Einsatzart		Farbgebung		Bildart		Einsatzart		Zahl d. Aufträge	reproduktiv Fakten	reproduktiv Zusammenhänge	produktiv Transfer	
		schwarz-weiß	mehrfarbig	illustrativ	heuristisch	Zahl der Bilder	schwarz-weiß	mehrfarbig	Quelle	Darstellung	illustrativ					heuristisch
A	1	1	-	1	-	1	1	-	1	-	1	-	3	1	2	-
B	2	-	2	1	1	9	4	5	9	-	5	4	28	5	11	12
C	2	-	2	2	-	3	2	1	3	-	1	2	8	5	1	2
D	1	-	1	1	-	7	5	2	3	4	7	-	-	-	-	-
E	3	1	2	-	3	6	3	3	6	-	2	4	-	-	-	-
F	3	-	3	1	2	7	3	4	7	-	6	1	37	9	19	9
G	10	1	9	-	10	9	8	1	6	1	2	7	71	11	42	18
1	1	1	-	1	-	3	3	-	-	3	3	-	8	5	3	-
2	-	-	-	-	-	3	3	-	-	3	3	-	1	-	-	-
3	2	-	-	-	-	27	-	-	-	-	-	-	26	-	-	-
4	1	1	-	1	-	10	7	3	3	7	8	2	7	4	1	2
2) 5	0	-	-	-	-	5	5	0	0	5	4	1	1	1	-	-
6	1	1	-	-	1	12	12	-	2	10	10	2	20	18	1	1
7	3	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	80	-	-	-

Frequenzanalyse:
 Marienfeld: Schulbuchanalyse...
 In: Geschichtsdidaktik 4/79
 Westdeutsche Lehrbücher A-C
 Norwegische Lehrbücher 1-7

1) gesondertes Übungsheft,
 nicht untersucht

2) gesondertes Heft über fremde
 Religionen

Bei der Frequenzanalyse können folgende Unterschiede kommentiert werden:

1. Die deutschen Bücher beinhalten mehr Karten.
2. Bilder: Die neuesten Bücher haben mehr Bilder, dazu Farbbilder. Meiner Meinung nach ist die Grenze dann erreicht, wenn, wie bei Nr. 6, zwölf Bilder auf vier Seiten, mehr als 50% des Gesamtplatzes beanspruchen. Unterschiede zwischen westdeutschen und norwegischen Büchern hinsichtlich der "Bildart" und "Einsatzart" illustrieren wohl eher methodische Probleme der Analyse als echte Unterschiede.

Studenten, die zwei deutsche Bücher untersuchten, kamen zu anderen Ergebnissen als die Studenten Marienfelds.

Es war bemerkenswert, daß genau die gleichen Bilder in Büchern beider Länder vorkamen.

3. Was die "Arbeitsaufgaben" angeht, so bieten die norwegischen Bücher wenige Übungen, die nicht reproduktiv sind; es gibt aber bessere Bücher, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden. Meiner Meinung nach sind deutsche Bücher auch in der Verwendung von Textquellen besser. In Büchern für die Grundschule gibt es in Norwegen nur wenige Textquellen. In höheren Klassenstufen ist die Situation zufriedenstellender, weil häufig gesonderte Text-Quellen-Bücher verwendet werden.

Welche Informationen über den Islam bieten diese Bücher? Wie wir bereits festgestellt haben, handeln nur wenige Seiten über unser Thema. Man darf also nicht allzuviel erwarten. In allen Büchern findet man fast das gleiche: Einige geographische Informationen, ein bißchen über Bevölkerung, Lebensweise und dergleichen. Man findet viel über Mohammed, seine Person und sein Leben, über Islam und Koran; auch über missionarische Aktivitäten und die Ausdehnung zu einer weltweiten Macht im Konflikt mit den "Weißen" und der christlichen Religion. Wie zu erwarten war, haben die neuesten Bücher eine ausgewogenere Geschichtsdarstellung als die älteren.

Aber das älteste Buch hat in vielerlei Hinsicht einen unerwartet "modernen" Standpunkt, z. B., wenn auf die positiven Folgen arabischen kulturellen Einflusses in Europa hingewiesen wird.

Erwartungsgemäß sind die Christen die Verteidiger, und Geschichte wird in allen Büchern aus einer europäischen Warte beurteilt. Die Folgen des kulturellen Zusammenpralls von Türken und Arabern sind nicht erwähnt. In den meisten

Büchern geht es ausschließlich um Araber und Europäer, aber es gibt auch andere, die beschreiben, wie die Araber Indien und Pakistan erreichten.

Die Darstellung des Islams als einer Religion ist wichtig, um die geschichtlichen Ereignisse zu verstehen. Einige Bücher betonen die Unterschiede zur christlichen Religion, einige versuchen die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Religionen, zu unterstreichen. Erklärungen für die Expansion des Islams sind in den Büchern nur in sehr beschränktem Umfang enthalten; die einzigen Gründe, die genannt werden, sind: Es war eine heilige Pflicht für die Muslime, den Islam zu verbreiten. Dabei fürchteten sie nichts und niemand; sie hatten sehr gute Anführer. Für einige (Bücher) ist das Jahr 732 (Karl Martells Sieg bei Poitiers) ein wichtiges Datum. In einigen anderen Büchern verschwinden die Araber und Muslime in diesem Jahr und erscheinen nicht wieder auf den Buchseiten bis 1000 Jahre später.

Die Situation der Frau wird in allen Büchern erwähnt - ihr Schleier und selbstverständlich - das Heiratswesen. Ein modernes Buch hierzu: "Die übliche Ehe unter Muslimen ist die zwischen einem Mann und einer Frau. Der Koran sagt zwar, daß ein Mann bis zu vier Frauen haben kann, aber in diesem Fall muß er genügend Geldmittel zur Verfügung haben, um alle von ihnen angemessen zu versorgen. An vielen Orten auf der Erde haben reiche Männer mehr als eine Frau besitzen können. Sie erinnern sich vielleicht an den norwegischen König, Harald Harfagre (den hellhaarigen), um 900 nach Chr., der viele Frauen hatte? Heutzutage werden Mehrfachehen (Polygamie) in vielen Ländern verboten, wo der Islam als Religion vorherrscht."

Mir scheint, die Darstellung des Islams ist nicht schlechter als die Darstellung anderer geschichtlicher Probleme und Themen allgemein. Islam wird mit europäischen, christlichen Augen betrachtet; die Darstellungsform ist beschreibender, nicht erörternder Natur.

Als Grundlage zum Verständnis des Phänomens, warum der Islam die Religion eines Großteils der Weltbevölkerung ist, reicht diese Darstellungsform nicht aus. In einigen von unseren Büchern und Heften, die Beiträge für mehrere Fächer zusammenfassen, werden Islam und Araber oft im Zusammenhang mit dem Staat Israel und dem heutigen Nahostproblem behandelt. Hier möchte ich auf ein didaktisches Problem hinweisen: In welcher Form sollte ein Geschichtsbuch - oder ein Lehrer - einen Konflikt präsentieren? Dies hängt natürlich (zwangsg-

läufig) von Altersstufe und Niveau ab, doch gibt es, meiner Meinung nach, fünf verschiedene Wege:

1. einen sogenannten "neutralen" Schriftstil, in dem die Probleme "gelöst" sind oder versteckt.
2. ein sogenanntes "neutrales" Statement, erhärtet durch Quellen beider Seiten.
3. eine neutrale Darstellung, angereichert durch kontroverse Erklärungen von Historikern.
4. Darstellung zweier Versionen ohne den Versuch der Synthese.
5. eine subjektive Version, als solche kenntlich gemacht, mit ergänzenden Beiträgen aller Art.

Welches ist der beste Weg?

Schließlich zu den Lehrern.

Hält der norwegische Lehrer den Islam für ein besonders schwieriges Thema? Ich habe keine systematischen Untersuchungen durchgeführt, aber ich habe den einen oder anderen Lehrer befragt. Sie alle waren der Meinung, islamische und arabische Geschichte zusammen mit Zeitgeschichte stelle einen wichtigen Gegenstand dar, den man behandeln muß. Niemand sagte mir, er würde den Islam aus dem Lehrgang auslassen, obwohl die Möglichkeit hierzu gegeben ist. Einige Lehrer meinten, Islam wäre nicht schwerer zu unterrichten als andere Themen aus Geschichte und Sozialkunde. Araber und Islam sind keinem Kind völlig unbekannt - die Jüngeren kennen die Märchen "Arabische Nächte" (aus "Tausend-und-Einer-Nacht"), die Älteren Khomeini. Keiner dieser beiden Gründe wird wohl ein guter Ausgangspunkt sein, um in das Thema objektiv einzuführen und zu einer besseren internationalen Verständigung hinzugelangen. Tatsächlich kamen einige Lehrer in Schwierigkeiten, den Widerstand der Schüler (gegen diesen Themenbereich) zu bekämpfen, der seit Khomeinis Eintritt in die Politik wächst.

Was hält ein christlicher Lehrer davon, über den Islam zu unterrichten? Einige mögen es schwierig finden, doch habe ich noch mit keinem gesprochen, der eine solche Reaktion zeigte. Aber ich hatte oft den Eindruck, daß sie spürten, sie müßten das Thema Islam ernsthafter als andere Lehrer angehen, denn Schüler der 7. und 8. Klassenstufe spüren sehr genau, welche eigene Einstellung und

welchen persönlichen Glauben ihr Lehrer hat. Das größte Problem, das die Lehrer erwähnten, war folgendes: Sie wußten selbst nicht genug über das Thema Bescheid. Sie benötigten mehr Wissen und eine bessere Ausbildung, um das Thema angemessen behandeln zu können. Für alle war dies ein entscheidendes und notwendiges Problem, das in einer geeigneten Weise angegangen werden müsse, um einen kleinen Beitrag zu besserer internationaler Verständigung in der Zukunft leisten zu können.

Die untersuchten Bücher waren:

die deutschen Bücher:

- A. Unsere Geschichte, Düsseldorf 1966.
- B. Spiegel der Zeiten, Frankfurt 1968.
- C. Die Reise in die Vergangenheit, Braunschweig 1970.
- D. Wir erleben die Geschichte, München 1972.
- E. Der Mensch und seine Welt, Bonn 1974.
- F. Geschichtliche Weltkunde, Frankfurt 1974.
- G. Fragen an die Geschichte, Frankfurt 1974.

die norwegischen Bücher:

- 1. Jens Hæreid/Sverre Amundsen: Vi ere en nasjon, Oslo 1963.
- 2. Axel Coldevin: Historie, Oslo 1965.
- 3. Per Esperås/Arthur Gjermundsen/Per Øysang/Torleif Øysang: Folk og samfunn før og nå (3 Bände), Oslo 1967-1970.
- 4. Kjell Nesse/Knut Terum: Vi arbeider med o-fag (6 Bände), Oslo 1976-1978.
- 5. Lars P. Brynhildsrud/Rolf Karlsen: Oldtid og middelalder/Streiftog i historien (2 Bände), Oslo 1977.
- 6. Liv Berit Hoel: Andre religioner, Oslo 1974.
- 7. Viele Autoren: The "Global" serie, (14 Bücher und Hefte), Oslo 1973.

DER ISLAM IM GESCHICHTSUNTERRICHT IN KANADA

Christian Laville

Eine Tatsache aus dem kanadischen Erziehungswesen zu beschreiben, ist immer sehr kompliziert. Man muß daran erinnern, daß Kanada aus zehn Provinzen besteht, von denen jede in Erziehungsangelegenheiten unabhängig ist. Jede hat ihr eigenes Schulsystem, und diese Systeme differieren untereinander stark.

Die meisten Provinzen haben offizielle Lehrpläne für Geschichte; diese Lehrpläne differieren jedoch sehr von einer Provinz zur andern. Mehr noch, sie können sogar innerhalb einer Provinz variieren gemäß der lokalen Schulverwaltung, der Religion, der Sprache, gemäß den ethnischen und sozialen Gruppen etc. So kann man z. B. innerhalb der Stadt Toronto leicht acht oder zehn Spielarten des gleichen Lehrplanes für Geschichte finden. Zum anderen sind die Lehrpläne und die offiziellen Richtlinien oft wenig verbindlich, die Lehrer genießen im allgemeinen eine große Freiheit, die Lehrpläne zu interpretieren und nach ihnen zu lehren, auch die Lehrbücher auszuwählen und zu gebrauchen.

Den Platz des Islams im Geschichtsunterricht überall in Kanada beschreiben zu wollen, das wäre allzu langwierig und nutzlos kompliziert. Also habe ich mich entschieden, einen Fall vorzustellen, den von Québec, exemplarisch unter zahlreichen Aspekten, die sich auch anderswo in Kanada ergeben, und typisch für Probleme, die sich gewöhnlich stellen.

Québec zählt nahezu 30% der Bevölkerung von Kanada, es hat Bevölkerungsgruppen von französischer und englischer Sprache. Ich habe es naheliegenderweise gewählt, weil ich es am besten kenne. Aber auch aus anderen Gründen. Zunächst weil das Schulsystem vom Québec in Kanada eines der zentralisertesten Systeme ist, eines der homogensten, also auch eines, das besonders leicht zu erfassen ist. Auch weil dort die stärkste Konzentration von Muslimen anzutreffen ist, und das Schulsystem vielleicht infolgedessen besonders aufgeschlossen für ihre Präsenz ist; endlich weil aus Anlaß der gegenwärtigen Verfassungsdebatten – die Regierung von Québec steuert einen Kurs größerer Unabhängigkeit – Québec versucht, sich mehr der Welt zu öffnen; es glaubt, sich auf diese

Weise vom übrigen Kanada zu distanzieren und seinen eigenen Nationalcharakter zu stärken, indem es seinen internationalen Charakter entfaltet.

Ich werde also versuchen, den Islam im Geschichtsunterricht in Québec aufzufinden, indem ich die Lehrpläne und Lehrbücher überprüfe, ihn dann in vorherrschenden Auffassungen der Lehrer aufspüre, und endlich werde ich versuchen, in einer Zusammenfassung die beschriebene Situation zu erklären.

Die Lehrpläne und die Lehrbücher

Das voruniversitäre Schulsystem Québecks umfaßt drei Zyklen. Einen primären Zyklus (Primarstufe) von sechs Schuljahren; einen sekundären Zyklus (Sekundarstufe) von fünf Jahren, der sich unterteilt in einen ersten Zyklus von zwei und einen zweiten Zyklus von drei Jahren; dann einen Zyklus auf College-Niveau von zwei oder drei Jahren je nach Orientierung der Laufbahn.

Im primären Zyklus (in der Primarstufe) gibt es sehr wenig Geschichte: eine vage Einführung in die Humanwissenschaften, zentriert auf die Umwelt des Kindes. Absolut keine Bezugnahme auf den Islam. Im neuen Lehrplan, der gerade eingeführt wird, gibt es ein wenig mehr Geschichte, aber immer noch nichts über den Islam.

Im sekundären Zyklus (auf der Sekundarstufe) sind zwei Lehrgänge im Fach Geschichte Pflicht. Der im zweiten Zyklus ist ein Lehrgang in nationaler Geschichte. Er handelt niemals vom Islam. Man konnte dies erwarten angesichts der nationalen Geschichte der Bürger von Québec und Kanada, die in ihrer Vergangenheit niemals direkte Kontakte mit den Ländern des Islams hatten.

Im ersten Zyklus findet ein Einführungslehrgang in die Geschichte statt. Es handelt sich darum, in einer ersten Phase verschiedene Aspekte der Tätigkeit des Historikers vorzuführen (Dokumente, historische Zeit, Vorgänge der Erkenntnis, Konzepte von Dauerhaftigkeit und Wechsel etc.). In einer zweiten Phase muß man vier Felder (Bereiche) der Erklärung erörtern: "Ich und die Geschichte meiner Angehörigen"; "Lokalgeschichte und Geschichte von Québec"; "Verschiedene Kulturen"; "Verschiedene historische Phänomene", diachron gesehen, wie Städte in der Geschichte, Landwirtschaft, Energie ...

Bei den verschiedenen Kulturen wird angeregt, daß zwei aus Amerika seien, zwei von anderswo her. Diese könnten z. B. "Das antike Rom" und "Die Araber von heute" sein.

Theoretisch existiert also ein kleiner Platz für den Islam in den Lehrplänen des ersten Zyklus in der Sekundarstufe. Dieser Platz wird aber nur selten mit dem Islam besetzt, und zwar aus mehreren Gründen:

- Die Geschichtslehrer sind schlecht vorbereitet. Die Fachbereiche für Geschichte, die die Lehrer ausbilden, bereiten sie - wenn überhaupt - nur wenig darauf vor, daß sie später über den Islam unterrichten oder über Tatsachen im Zusammenhang mit dem Islam. So bieten unter dem Dutzend von Universitäten und universitären Zentren von Québec nur zwei Studienangebote über die Araber oder den mittleren Osten an (Montréal und McGill) und diese Lehrveranstaltungen sind ausschließlich für Aufbaustudiengänge, die zum Magister oder zum Doktorat führen, vorgesehen. An der Universität Laval z. B., der ältesten und einer der wichtigsten kanadischen Universitäten, kann der Geschichtsstudent alle seine Studien für die Primarstufe machen, ohne jemals einem Kurs über den Islam zu begegnen, über die islamische Kultur oder einen damit im Zusammenhang stehenden Gegenstand.
- Die Geschichtslehrer sind sehr frei in der Auslegung der Lehrpläne. Manche gehen so weit, sie völlig zu ignorieren. Es gibt keine Kontrolle, kein offizielles Examen (Kontrollen, welcher Art auch immer, sind jedenfalls äußerst selten). Die meisten ziehen es vor, aus ihrem Lehrplan die diachronen Themen zu lehren, die lokale Geschichte, die Genealogien.
- Der Lehrplan regt die Lehrer nicht an, das Unterthema "Die Araber von heute" zu wählen, und wenn sie es tun, gibt er ihnen dazu keine Hilfe. Er versieht sie mit keinerlei Bibliographie, legt keinen irgendwie umrissenen Inhalt nahe und gibt keinerlei pädagogische Empfehlungen bzw. didaktische Ausarbeitungen.
- Keines der Lehrbücher, die für diesen Lehrplan konzipiert sind, räumt dem Islam einen deutlich sichtbaren Platz ein. Ein einziges nimmt genügend häufig, aber nur mit kurzen Hinweisen, Bezug auf die arabische Welt (Initiation à l'histoire, Montreal, C.E.C., 1973) - in mehr als der Hälfte der Fälle indessen auf die Zeit vor dem Propheten. Was die französischen Lehrbücher der 60er Jahre betrifft (oder diejenigen, die nach den französischen Lehrbüchern dieser Epoche bearbeitet sind), - sie werden manchmal von den Geschichtslehrern noch benutzt - so kennt man ihren Inhalt.

Dieses Programm des ersten Zyklus in der Sekundarstufe läuft demnächst aus. Das neue ist in seinen großen Linien schon bekannt. Es sieht gar nichts vor über

die arabische Welt oder über den Islam und der Geschichtslehrer, der in diesen Bereich trotzdem auf eigene Verantwortung einführen möchte, wird dabei die größten Schwierigkeiten haben, wenn er sich nicht zu weit vom Lehrplan entfernen will.

Im letzten Jahr des zweiten Zyklus, in dem die Schüler 15 bis 17 Jahre alt sind, ist ein Lehrgang vorgesehen über die Welt der Gegenwart. Das ist allerdings ein freiwilliger Kurs, nicht allzu häufig gewählt, und die gegenwärtige Lehrplanreform ist überdies dabei, ihn verschwinden zu lassen.

Dieser Lehrgang sieht vier Themenbereiche vor: "Industrialisierung und gegenwärtige Gesellschaft"; "Die großen Strömungen des gegenwärtigen Denkens"; "Bündnisse und gegenseitige Abhängigkeiten"; "Dekolonisierung und Unterentwicklung". Wenigstens drei dieser Themen würden es also erlauben, vom Islam zu handeln. Aber - es sei denn, daß sich einzelne Geschichtslehrer dafür entscheiden - es geschieht in der Tat nicht. Bei den "großen Strömungen ..." wird nahegelegt, den Nationalismus bis zum Zweiten Weltkrieg, den liberalen Kapitalismus und den Marxismus zu behandeln; unter "Bündnisse und gegenseitige Abhängigkeiten" werden die zwei großen Blöcke empfohlen und die regulierenden Organisationen (UNO, Europäische Gemeinschaft und Comecon). Es ist kaum erlaubt, den israelisch-palästinensischen Konflikt im zuletzt genannten Bereich, die Türkei und Ägypten im Vorangehenden zur Sprache zu bringen.

Somit bleibt die Dekolonialisierung: Hier können die Geschichtslehrer zwischen dem Islam, Lateinamerika und Schwarzafrika wählen.

In der Tat wählt die Mehrheit unter ihnen Lateinamerika oder Schwarzafrika, teilweise weil die Quellen leichter zugänglich sind (oder zu sein scheinen), vielleicht auch aus Gewohnheit oder gemäß den kaum meßbaren Wirkungen der Mode.

Man muß hinzufügen, daß der Lehrplan sie in keiner Weise besonders anregt, den Islam zu wählen, und daß die beigegebene Bibliographie unter ungefähr 200 Titel nur drei Titel bietet, die sich auf den Islam beziehen, davon zwei über politische Geschichte. Zum Vergleich: zwölf Titel betreffen Afrika.

Was die einzige Lehrbuchreihe aus Québec betrifft, die für diesen Lehrgang zur Verfügung steht (Les grands courants de la pensée contemporaine, Notre monde actuel, Montréal, Lidec 1976 et 1978): es widmet dem Islam nur etwa zehn Seiten von insgesamt 500!

Im College (collège, das ist hier die gymnasiale Oberstufe) ist kein Geschichtslehrgang verpflichtend, und in der Realität wird die Geschichte auch nur von einer kleinen Minderheit der Schüler gewählt. Der Lehrplan gestattet hier 19 verschiedene Kurse. Nur ein einziger unter ihnen eignet sich hinreichend, den Islam zu behandeln, spricht ihn aber, wie man am Titel sieht, nicht direkt an: "Geschichte der Entkolonialisierung und Probleme der Dritten Welt".

Jedenfalls wird dieser Kurs nur sehr selten unterrichtet und wenn schon, dann werden besonders Lateinamerika - das Denken von Gunder Frank übte zeitweise einigen Einfluß auf die Professoren am Collège aus - und Schwarzafrika zur unterrichtlichen Behandlung ausgewählt.

Es gibt kein Lehrbuch in Québec für diesen Kurs; und unter den zehn bibliographischen Empfehlungen, die ihm im offiziellen Lehrplan beigelegt sind, befaßt sich keine mit dem Islam.

Das Interesse der Geschichtslehrer

Die Geschichtslehrpläne räumen dem Islam also wenig, ja nahezu gar keinen Platz ein. Die Geschichtslehrbuchautoren widmen ihm nicht mehr Raum. Ohne eine umfangreiche Untersuchung ist es jedoch schwer, ein präzises Urteil über das Interesse abzugeben, das die Geschichtslehrer selbst dem Islam entgegenbringen. Ersatzweise haben wir die wichtigsten Fachzeitschriften der Geschichtslehrer und die Programme ihrer Jahreskongresse auf diese Frage hin durchgesehen.

Die bedeutendste Zeitschrift für Geschichtsunterricht in Québec ist das "Bulletin de la Société des professeurs d'histoire". Wir haben durch die fünf letzten Jahre hindurch keinen Artikel über den Islam im Geschichtsunterricht (oder damit zusammenhängende Themen) entdeckt. Wir haben auch in der führenden kanadischen Zeitschrift "The History and Social Science Teachers" in den letzten fünf Jahren nichts über den Islam gefunden.

Québecs Geschichtslehrer halten alljährlich einen großen Kongreß. Die Wortführer und die Verantwortlichen für diesen Unterricht treffen sich dort. Auf dem Programm der letzten 15 Jahre erscheinen zweimal Themen von jenseits des Atlantiks: einmal über Lateinamerika; ein andermal über die Dritte Welt, aber ohne jegliche Verbindung mit dem Islam.

Zur Zeit unternimmt das Erziehungsministerium eine Reform der Geschichtslehrpläne in der Sekundarstufe. In den neuen Lehrplänen, das können wir bereits ankündigen, ist nichts für den Islam vorgesehen. Ungefähr tausend Geschichtslehrer haben die Entwürfe erhalten und sind eingeladen worden, sich darüber zu äußern: Soweit wir wissen, hat keiner den Islam erwähnt, geschweige denn, daß sich einer über seine Abwesenheit beklagt hätte.

Schlußfolgerungen

Der Islam ist also, wenn nicht gänzlich, so nahezu gänzlich abwesend in den Lehrplänen, Lehrbüchern und Vorstellungen der Geschichtslehrer in Québec. Wie kann man diese Tatsache erklären? Hierzu einige Hypothesen:

- Geographisch gesehen, ist die Welt des Islams sehr weit entfernt.
Nur wenige Kanadier oder Bürger von Québec besuchen sie als Touristen oder auf andere Weise. Sie ist auch wirtschaftlich gesehen sehr weit entfernt, und nur wenige Kanadier bzw. Bürger von Québec haben dort geschäftlich zu tun.
- Wenige historische Beziehungen. Kanada oder Québec standen in der Vergangenheit niemals in direktem und schon gleich gar nicht in dauerhaftem Kontakt mit den islamischen Ländern.
- Auch heute nur wenige reale politische Beziehungen. Die kanadische Politik gegenüber den islamischen Ländern - soweit es überhaupt eine solche gibt - ist meist abgestimmt auf die des großen amerikanischen Nachbarn. Es bedürfte mehrerer solcher punktueller politischer Ereignisse, wie die kanadische Anteilnahme an der Teheraner Geisellaffäre oder wie die Rolle des Premierministers Pearson in der Suezkrise, um ein dauerhaftes Interesse aufrechtzuerhalten.
- Nur wenige Einwohner Kanadas stehen dem Islam nahe. Ihre Zahl ist noch nicht einmal hinreichend für eine statistische Kategorie unter den ca. 30 verschiedenen Möglichkeiten ethnischer Herkunft oder den ca. 20 verschiedenen religiösen Gruppen, die das letzte statistische Jahrbuch von Kanada (Annuaire statistique du Canada 1980-81, S. 151) erwähnt. Die muslimischen Glieder des kanadischen Gemeinwesens haben wohl einige Zeitungen, einige kulturelle Vereinigungen, einige Kultstätten und Versammlungsorte, aber sie sind weder zahlreich noch mächtig genug, um als ein spürbares Gewicht im Schulleben und beim Geschichtsunterricht in Erscheinung zu treten, was ebenso für Québec wie für ganz Kanada gelten dürfte.

Eine gewisse Chance, daß der Islam wenigstens erwähnt wird, besteht im Religionsunterricht, der für alle verpflichtend ist, und, falls sich jemand ausdrücklich von diesem Unterricht befreien läßt, in dem dann - anstelle des Unterrichts in Religion - verpflichtenden Ethik-Unterricht. Dort ist jedenfalls in der gymnasialen Oberstufe ein Kurs über das religiöse Phänomen vorgesehen. Und natürlich gibt es in den Schulen Canadas auch das Fach Geographie, das aber nicht sehr viel mehr über die Welt des Islams bringt.

Schließlich und endlich ist in Québec wie in ganz Kanada die Präsenz des Islams im wesentlichen gesichert durch die Medien. Sie ist es besonders oft bei Gelegenheit außenpolitischer Ereignisse, besonders bei schockierenden Ereignissen: Wendungen der Ölkrise, Episoden aus dem israelisch-palästinensischen Konflikt, die angeblichen libyschen Kommandos in den USA, der Film "Der Tod einer Prinzessin" etc.

Diese Präsenz des Islams quer durch die Medien hindurch kann für sich allein schwerlich eine hinreichende Kenntnis des Islams und der islamischen Kultur sicherstellen. Sie scheint im Gegenteil oft belastet mit negativen, zu engen und zuweilen zutiefst unmenschlichen Vorstellungen, und sie erweist sich nur ganz selten als geeignet zur adäquaten Erfassung der Verhältnisse und der Ereignisse.

Sie stellt eine Herausforderung dar für die Verantwortlichkeit der Geschichtslehrer und ihres Unterrichts. Aber die Korrekturen, die bewirkt werden müßten, sind derart umfangreich, daß es zweifelhaft erscheint, ob sie in naher Zukunft zu machen sind. Hoffen wir dennoch, daß sich viele Geschichtslehrer damit befassen werden!

AUS DEN DISKUSSIONEN DER TAGUNGSTEILNEHMER

H. Moniot
H.-J. von der Ohe
W. Fürnrohr

Die in überarbeiteter Form oben wiedergegebenen Referate wurden zum Teil im Plenum, zum Teil in Arbeitsgruppen in den drei Sprachen des Kolloquiums lebhaft diskutiert. Dabei fehlte es - besonders in der französischsprachigen Diskussionsgruppe - nicht an kritischen Stimmen, die das Gesamtunternehmen in Frage stellten:

Wer "die islamischen Länder" im Geschichtsunterricht ins Auge fasse, der werfe die Frage der Inhalte des Geschichtsunterrichts auf. Das allgemeine Interesse an der Welt des Islams sei heute auf politischer und sozialer Ebene offenkundig. Diese Tatsache dürfe aber nicht die fundamentale Priorität der allgemeinen Bildungsaufgabe, die der Lehrer seinen Schülern gegenüber zu erfüllen habe, vergessen lassen. Sie sei in jedem Falle wichtiger als die Kenntnis dieser oder jener Lerninhalte.

Die sogenannten wichtigen Unterrichtsgegenstände: die aktuellen Themen und Ergebnisse der Geschichtsforschung - das alles sei Ausdruck unserer Neigungen und Interessen, mit anderen Worten: Vorentscheidung der Erwachsenen von heute. Unsere Leitidee müsse jedoch sein, bei den Schülern bestimmte Haltungen und Werte, bestimmte Fertigkeiten und Arten von Kenntnissen zu entwickeln bzw. deren Entwicklung bei den Schülern zu fördern, und das heiße doch bei den zukünftigen Bürgern, bei den Erwachsenen von morgen, damit sie sich später besser auseinandersetzen können mit den Problemen einer Aktualität, die wir uns noch gar nicht vorstellen können; damit sie später einmal mit ihrem Wissensdrang und mit ihren intellektuellen Notwendigkeiten besser zurechtkommen. Demgemäß unterrichte der Geschichtslehrer eher, wie man zu Geschichtswissen kommt, als fertige Geschichtserkenntnisse, eher das Erfassen und das Lösen von Problemen als Ergebnisse der Geschichtswissenschaft, eher Sensibilität gegenüber dem Aktuellen, Aufgeschlossenheit für historische Fragen und die Fähigkeit, sich selbst die nötigen Informationen zu beschaffen, als fertig ausformulierte Informationen über geschichtliche Zustände, Persönlichkeiten oder Ereignisse.

Die ganze Debatte über Inhalte des Geschichtsunterrichts drohe diese Prioritäten vergessen zu lassen, zugunsten unserer eigenen geschichtswissenschaftlichen Interessen und zugunsten unserer eigenen Optionen.

Solchen kritischen Einwänden gegenüber bestand andererseits Einigkeit darüber, daß sich Geschichtsunterricht weiter verbessern lasse, daß er verbessert werden müsse - gerade auch im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit der Welt des Islams.

Es stehe außer Zweifel, daß man den oben dargelegten Zielen des Geschichtsunterrichts anhand der verschiedensten Unterrichtsinhalte näherkommen könne; gewisse Lerninhalte seien jedoch reichhaltiger, ergiebiger oder notwendiger als andere, manche auch einfach leichter und besser verfügbar als andere.

Die Gegenwart einer bedeutenden Zahl von Muslimen in unseren eigenen Gesellschaften und oft genug in den Klassen unserer Schüler lege es in zahlreichen Ländern Europas besonders nahe, dem Islam und seiner Geschichte, seiner Gesellschaft und seiner Kultur (Zivilisation) unter den Lerninhalten des Geschichtsunterrichts Raum zu geben, zumal über die Vermittlung von Kenntnissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus auch Haltungsbildung und Wert-erziehung anhand der Welt des Islams möglich sei, mit anderen Worten: alle Arten von angestrebten Lernzielen erreicht werden könnten.

Dabei sollten die Lerninhalte nicht allein im Sinne klassischer Geschichtsdarstellungen gesehen werden, welche die Bereiche von Politik und Kultur Periode für Periode erfassen. Vielmehr könne es sich auch um Themen des täglichen Lebens handeln, die man in verschiedenen Zeiten und verschiedenen Gesellschaften verfolge, z. B. die Erziehung der Kinder.

Auf solche Weise könne man den muslimischen Gesellschaften der Gegenwart und der Vergangenheit ebensogut begegnen wie auf die herkömmliche "klassische" Weise.

Unter geschichtsdidaktischem Aspekt schälten sich im Laufe der Diskussion drei Gebiete heraus, auf denen eine Verbesserung der Situation möglich und nötig erscheint: die Geschichtsschreibung, die didaktischen Entscheidungen und Materialien sowie die Lehrerbildung.

Die Geschichtsschreibung müsse über die Welt des Islams Informationen, die bis zur Gegenwart häufig nicht zur Verfügung stehen, besser verfügbar machen. Bei genauerem Zusehen erweist es sich, daß die "Geschichtsschreibung" hier in einem sehr weiten Sinne angesprochen wird, der die an den Universitäten gewöhnlich institutionell von ihr abgetrennten Bereiche der Orientalistik mit umfaßt. Zwar gibt es viele geeignete Bücher und Nachschlagwerke, sie sind den Geschichtslehrern aber meist nicht bekannt, weil sie in ihrer eigenen Ausbildung keine Rolle spielen. Hier tut gezielte Information not. Wir bringen deshalb am Ende dieses Bandes eine fachwissenschaftlich gediegene und bis ins volkstümliche und vor allem in didaktische Bereiche verlängerte Bibliographie zur Welt des Islams in der Geschichte.

Die fachdidaktischen Verbesserungen haben im curricularen Bereich zu beginnen: welche Themen, bzw. Tatsachen aus der Geschichte der islamischen Länder zu welchen Lernzielen für jeweils einen bestimmten Adressatenkreis (Schulart, Altersstufe) zu wählen sind und anhand welcher Materialien sie auf welche Weise unterrichtet werden können, vielleicht auch sollen.

Nötig wäre ohne Zweifel eine unmittelbare Kenntnis von Texten muslimischer Autoren einschließlich der bislang weithin vernachlässigten Epochen (16. bis 19. Jahrhundert), besonders schülergerechte Sammlungen von kommentierten Quellenauszügen. Die anwesenden Orientalisten ließen ihrerseits den Wunsch erkennen, Schlüsseltexte aus dem islamischen Bereich den Autoren von didaktischen Materialien in Übersetzung zugänglich und damit verfügbar zu machen.

Als nützlich erweisen sich auch periodisch erscheinende Informationsblätter bzw. Sammelmappen für Lehrer, in denen (u.a. auch) Themen aus der Geschichte islamischer Länder didaktisch aufbereitet angeboten werden. Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, haben wir in Teil IV dieses Bandes didaktische Entwürfe zur Anregung für die Unterrichtspraxis aufgenommen.

Betont wurde schließlich das grundsätzliche Interesse an vergleichenden Studien z.B. sämtlicher in französischer Sprache erscheinenden Lehrbücher der 2. Klasse (also des 10. Schülerjahrganges), die alle ein großes Kapitel über die muslimische Kultur (Zivilisation) und ihre Geschichte enthalten. Hier schloß sich der allgemeine Wunsch an nach einem umfassenden internationalen Vergleich angesichts

der großen Unterschiede im Unterrichtswesen von Land zu Land: Eines der vorhandenen Universitätsinstitute für Didaktik (der Geschichte) solle sich um entsprechende Zusammenkünfte und Analysen, um Vergleich und Gedankenaustausch über die allerorts veröffentlichten pädagogischen Materialien bemühen. Hier lag der Hinweis auf das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung nahe, das allerdings noch andere Aufgaben hat und auch die bloße Bearbeitung der Lehrbücher nur in Auswahl bewältigen kann. Internationale Absprachen über Zusammenarbeit in der Erforschung der didaktischen Materialien erscheinen also als angebracht.

Zuletzt bestand Einigkeit in der Feststellung, daß das Schlüsselproblem für eine Verbesserung von Geschichtsunterricht wie in jeder Hinsicht, so auch im Hinblick auf die Welt des Islams, bei der Ausbildung und Information der Lehrer liegt. Mehr noch als Bücher und andere didaktische Materialien, über die man immer diskutieren kann, muß der Lehrer kompetent sein, wenn er einen guten Unterricht halten soll.

In der deutschsprachigen Gesprächsgruppe konzentrierte man sich mehr auf konkrete Fragen des Unterrichts über Geschichte und Kultur der islamischen Welt. In Lehrbüchern und im Unterricht solle die soziale Komponente gegenüber der meist im Vordergrund stehenden politischen Geschichte stärker betont werden und der seit Jahrhunderten bis in die Gegenwart sich vollziehende Transfer von technischen Errungenschaften hinüber und herüber soll als eigenständiges Thema Platz erhalten. Kulturelle Leistungen und Tendenzen sollten in die politische Geschichte eingebettet werden oder umgekehrt politische Geschehnisse in eine Präsentation der Kulturgeschichte.

Als Hauptproblem erschien jedoch nicht die Sachfrage, was unterrichtet werden solle, vielmehr die Frage nach dem Geist des Unterrichts. Bei genauerem Zusehen erwies sich eben der Begriff Toleranz an sich nicht als eindeutig. Er erfuhr eine eingehende Analyse, weil ihm so großes Gewicht beigemessen wurde. Toleranz müsse mehr bedeuten als gleichgültiges Gewährenlassen oder gar als mißbilligendes Zugeständnis. Vielmehr solle sich Toleranz aus der grundsätzlichen Anerkennung der Menschenwürde eines jeden ergeben: Zur vollen Menschenwürde gehört das Recht auf eine eigene Überzeugung auch und gerade im religiösen Bereich. So wie ich es für mich beanspruche, so kann es jeder meiner Mitmenschen auch für sich beanspruchen, und ich habe diese Überzeugung meiner Mitmenschen zu achten. Der Gesichtspunkt des Allgemeinmenschlichen wurde somit

als eine von allen Seiten zu bejahende Ebene der Auseinandersetzung zwischen Christentum und Islam hervorgehoben. Eine auf solche Weise fundierte Toleranz leiste letztlich auch einen Beitrag zur politischen Entspannung und damit zur Bewahrung des Weltfriedens. Gerade dem Islam gegenüber wurde aber gefordert, daß unsere Toleranz von sympathisierendem Verständnis geprägt sein solle. Schließlich handle es sich um eine nahe verwandte Hochreligion, mit der wir vieles gemeinsam haben. Es sei sogar anzustreben, daß die Auseinandersetzung mit der Religion und manchen Erscheinungsformen des Islams als eine Bereicherung für die Christen empfunden werde. Bei einer solchen Begegnung brauche durchaus nicht die eigene Identität preisgegeben zu werden; im Gegenteil: Diese Begegnung sollte zu vertiefter eigener Identität führen.

Toleranz anderen religiösen und politischen Überzeugungen gegenüber sei freilich nicht gleichbedeutend mit indifferentem Gewährenlassen gegenüber rücksichtslosem Bruch von Menschenrechten und Völkerrecht und gegenüber militanter Herausforderung, die im Bereich des Islams derzeit bestehen und entstehen und uns gegenüber von anderen Überzeugungen her gerechtfertigt werden. Gerade einer der muslimischen Gesprächsteilnehmer war es, der eine zu weit gehende Toleranz als abwegig bezeichnete: Einschränkungen der Menschenrechte, entwürdigende Lebensbedingungen und ähnliches müsse man auch von außen her kritisch betrachten.

Im Geschichtsunterricht kann Toleranz keinesfalls bedeuten, daß etwas Wichtiges verschwiegen oder retuschiert werden solle: Wahrheitsgemäße Präsentation geschichtlicher Ereignisse und Zustände ist unverzichtbar. Unterschiede und Konflikte sind aufzuzeigen, bedenkliche Erscheinungen, die Mißbilligung herausfordern, sind jedoch mit dem Appell zu verbinden, für das Andersartige Verständnis aufzubringen. Dazu seien dann rationale Erklärungen nötig, darüber hinaus aber eben auch der Versuch der Einfühlung in völlig fremde Verhältnisse. Darüber hinaus werde in der Lebenspraxis oft eine gewisse Kompromißbereitschaft erwartet, dies auch zu recht.

Die gesamte Thematik einer christlich-muslimischen Auseinandersetzung ist heute in einer Anzahl von europäischen Staaten, gerade auch in der Bundesrepublik Deutschland, Teil der Aufgabe, mit muslimischen Einwanderern zusammenzuleben, die nicht nur Gastarbeiter, sondern Mitbewohner dieser Länder möglicherweise auf Dauer sein wollen. Ohne Zweifel gibt es Konflikte zwischen Allein-

gesessenen und Zuwanderern, insbesondere auch in der Schule. Von daher hat diese Auseinandersetzung ihre hohe lebensweltliche Bedeutung, ihren ersten Hintergrund und ihre Dringlichkeit.

Die nachfolgenden didaktischen Beispiele sollen Hilfen für die schulische Unterrichtspraxis geben - freilich mehr in der Sache. Es wird entscheidend auf den Geist ankommen, der den Unterricht trägt, ob es gelingt, jene Gräben, die das menschliche Miteinander behindern, zuzuschütten und Brücken des Verständnisses zu schlagen.

IV. ANREGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Aus einem Schulbuch für Geschichte (Sek. I- 12-16 Jahre):

KWARTET - Geschiedenisthemas over samenleven

Herausgeber: Ben Smulders

Autoren: Anne de Haan, Kees van Kemenade, Jan Kikkert, Leo Versteeg

Bilder: Jef Debacker und Ben Smulders

Übersetzung in die deutsche Sprache: H.B. Bakker

Verlag: N.I.B. - ZEIST

Zur Erläuterung des folgenden Buchauszuges:

Jedes Kapitel besteht aus 10 A-Seiten mit Illustrationen, Quellen und anderen Materialien sowie Arbeitsaufträgen und 10 B-Seiten mit darstellenden Texten und beginnt mit einer Erzählung. Die beiden jeweils zusammengehörenden Seiten (A und B) bilden eine Einheit und behandeln nacheinander die Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt einschließlich der Wirtschaft (Seite 2A und 2B), seine Beziehungen zu den Mitmenschen (Seite 3A und 3B), seine Beziehungen zu Staat und Politik, also zur jeweiligen Herrschaftsform (Seite 4A und 4B), seine Beziehungen zu Religion und Kultur (Seite 5A und 5B). Die folgenden Seiten (6 bis 10) ergänzen das Gesamtbild.

Hinweise für die Schüler:

Bachte: In diesem Kapitel ist die Reihenfolge, die ihr kennt, ein wenig geändert. Jedes der vier Themen kommt zwar an die Reihe, ist aber ein wenig mit dem Basisstoff verflochten. Weil das Thema Islam dies verlangt, haben wir dem Denken und Glauben und der Kultur, also dem vierten Thema des Zusammenlebens, etwas mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

S. 1 Zeichnung zur Einstiegserzählung:
Pilgerkarawane rastet abends bei einer Oase in der Wüste

1 Pilger.

Es ist Abend geworden.
Die Sonne ist hinter dem Horizont verschwunden.
Die furchtbare Hitze des Tages ist fort.
Ein frischer Wind weht sanft über die Hügel.
Es wird nachher schon kalt werden.
Am Himmel steht ein klarer Mond.
Tausende von Sternen glitzern.
Unendlich ist die finstere, geheimnisvolle Wüste.

Der Karawanenführer hält sein Reittier an.
Forschend sieht er um sich.

Rechts von ihm, eigentlich ganz nah, schimmert etwas.
Wasser ist es, das den Mondschein widerspiegelt.
Das Reservoir ist voll, Gott sei Dank.
Es wird für alle Pilger genug zu trinken geben.
Vielleicht werden morgen keine Toten zurückbleiben, wenn
die Reise weitergeht.
Der Amir Al-hadjdj dreht sich halb um auf seinem Pferd.
Die Karawane von Tausenden von Pilgern ist noch in Bewegung.
Ein Band von brennenden Fackeln schlängelt sich weiter.
Der Amir weiß, daß gelitten wird.
Die Menschen sind erschöpft, sie haben Durst.
Dann erhebt sich seine Hand.
Gleich dröhnt direkt hinter ihm die große Trommel.
Wie grollende Donnerschläge klingt es bis hinten in der Karawane.
Erleichtert gehorchen die Pilger dem Befehl der Trommel.
Die Karawane hält.

Sofort entsteht ein großes Gedränge.
Einige Augenblicke später sind die Zelte aufgebaut worden.
Das Gepäck wird hingelegt.
Dann eilen viele Pilger ans Wasser.
Gibt es genug zu trinken? Kann man das Wasser trinken?
Haben die Soldaten gut auf die Vorräte achtgegeben?
Es ist ein spannender Augenblick, vor allem für die Menschen,
die zuletzt an der Reihe sind.
Es ist schon so oft vorgekommen, daß es zu wenig Wasser gab.
Sollen nicht einmal 15000 Pilger umgekommen sein, als feindliche
Stämme die Seen zerstört hatten?
Von dem Wasser gehen die Pilger dorthin, wo Lebensmittel
verkauft werden. Beduinen, die immer wissen, daß eine große
Karawane kommt, verkaufen allerhand Sachen.
Aber sie verlangen schon sehr viel Geld für ihre Ware.

Dann entsteht Ruhe in der Zeltstadt.
Die Pilger brauchen Ruhe.
Morgen geht die Reise weiter, schon früh.
Vor dem ersten Tag des zwölften Monats wollen die Pilger in
der Heiligen Stadt sein.
Dann können sie alle Feste bei der Ka'ba miterleben.
Darum haben sie die lange und gefährliche Reise unternommen.
Bald werden sie, in weiß gehüllt, den heiligen Boden betreten.
Aus dem Mund jedes Pilgers wird klingen:
"Labbaika, Allah ummal, Hier bin ich, o Allah".

2 A Fragen und Aufgaben

1. Versuche mal auszurechnen, wieviel Kilometer es sind von Mekka nach Muskat am Persischen Golf.
Wieviele Tage müßte man gehen, um diese Strecke zurückzulegen?
(Tip: man schafft etwa 20 Kilometer am Tag)
2. Viele Stämme wollten im Tal von Mekka leben.
War dies nur wegen des Heiligtums?
(Tip: denke an die Geschichte von Hagar und Ismael.)
3. Der Text besteht aus vier Teilen, aber eigentlich aus zwei.
Wovon handelt der erste Teil?
Wovon der zweite?
4. Welche Erwerbsmittel gibt es überhaupt in Arabien?
5. Wo wohnen namentlich die reichen und vornehmen Leute?
Kannst du sagen, warum?

Bild 1: Karte

(Diese Karte zeigt die arabische Welt, in der so deutlich wie möglich die Stämme und Völker angegeben sind.)

Bild 2: Ka'ba

(Das wichtigste Heiligtum des Islams, die Ka'ba mit dem Schwarzen Stein in Mekka, um die die Pilger herum gehen mußten. Dies ist der Mittelpunkt der islamischen Welt, die 500 Millionen Gläubige zählt.)

2 B Arabien

Auf der Karte (A-Seite) sieht man Arabien, eine Halbinsel zwischen dem Roten Meer und dem Persischen Golf.

Es ist ein unendliches Gebiet mit Felsen und Klüften, steinbedeckten Hängen und Sandverwehungen.

Pflanzen wachsen hier kaum.

Vereinzelt gibt es Dornbüsche und Disteln.

Den ganzen Tag brennt die Sonne. Es gibt keinen Schatten.

Alles vertrocknet.

Wenn die Sonne untergegangen ist, wird es kühl, kalt manchmal.

Mond und Sterne stehen klar am Himmel. In der Nacht kann man besser reisen als tagsüber.

In der Wüste kann das Wetter sehr schlecht sein.

Es gibt Staub- und Sandstürme. Über Hunderte von Kilometern peitscht der Wind Sandstaub dahin.

Manchmal brechen schwere Gewitterschauer los mit Platzregen.

Wassermassen reißen alles mit auf ihrem Weg die Hänge hinunter.

Dann ist wieder die sengende Hitze da. Das Wasser ist bald vertrocknet oder in die Erde gezogen. Die Wüste ist wieder dürr wie zuvor.

In der Wüste liegen, manchmal Tagereisen von einander entfernt, die Oasen. Da stehen Palmen an kühlen Brunnen; Pflanzen und Blumen wachsen am Wasser.

Es gibt saftiges Gras.

In der Oase kann man gut leben. Es gibt Schatten und Nahrung für Mensch und Tier. Aber vor allem: Wasser.

In diesem öden Land leben Menschen. Nomaden sind es.

Mit ihren Schafherden, Ziegen und Kamelen ziehen sie von Oase zu Oase, von Weide zu Weide. Es ist ein hartes Leben für zähe Menschen.

Auch in den bergigen Gegenden am Rande Arabiens wohnen Menschen.

Auf der Karte sieht man die Städte Jatrib und Mekka.

Um 550 herum ist Jatrib ein schöner Wohnort in einer Oase.

Eigentlich besteht er aus einer Sammlung von Dörfern.

Ungefähr 300 Kilometer südlich von Jatrib liegt Mekka. Es liegt in einem Tal, mit hohen Bergen rings herum.

In jener Zeit ist Mekka die wichtigste Stadt Arabiens.

Auf den Handelsstraßen kommen die Karawanen aus dem Osten und Westen zu der Stadt. Auf den Märkten werden die Güter gehandelt. Es gibt immer viele Kaufleute in der Stadt.

Mitten in der Stadt, auf einem Platz, steht die Ka'ba, ein viereckiger Tempel. Immer ist da viel Betrieb. Sehr viele Menschen wollen die Ka'ba besuchen.

Jeder Besucher findet da etwas von der Religion seines eignen Stammes.

Es gibt immer viele Pilger in der Stadt.

Die Leute in Mekka finden es wunderbar, all diese Fremden.

Sie kaufen und verkaufen. Sie sorgen für Unterkunft, Nahrung und Futter. Welcher Fremde wird es wagen, zu sagen, daß die Preise zu hoch sind? Wer würde den Mut haben, die Einwohner von Mekka der Unehrllichkeit zu beschuldigen?

Geld stinkt nicht. Es ist egal, wie man es verdient.

So wird für die Leute in Mekka Geld sehr wichtig.

Alles dreht sich ums Geldverdienen.

Es sind vor allem die vornehmen Leute, die so denken. Sie gehören dem Stamm der Kuraschiten an. Und sie beherrschen die Stadt.

3 A Fragen und Aufgaben

1. Könnte man die Leute in Arabien das arabische Volk nennen, so wie man die Einwohner von Israel das jüdische Volk nannte?
Warum schon/nicht?
2. Würden die Gesetze und Regeln der Stämme in der Stadt dieselben sein wie die der Nomadenstämme?
Erkläre deine Antwort.
3. Schreibe mal untereinander:
 - Stamm von Juda
 - Stamm der Cheyennes
 - Stamm der Kuraschiten

Schreibe bitte jetzt hinter jedem dieser Stämme, wo sie wohnten und in welcher Zeit sie lebten.
4. Mache eine Liste aller Eigenschaften, die man gern in dem Stamm sah. Siehst du Unterschiede mit denen, die man in dem Stamm der Cheyennes gern sah?
Gibt es auch Ähnlichkeiten?
Wie erklärst du dir das?

Bild 4

Berbernomaden bei Gafsa in Tunesien. (Unter den nomadischen Berbern bildet das Geschlecht meistens auch die Zugeinheit, die aus einer Anzahl von Zelten besteht)

Bild 5

Berbermädchen eines nomadischen Stammes in Marokkos Hohem Atlasgebirge. (Die mehr als zehn Millionen Berber, zu denen auch die Tuareg zählen, bilden die einheimische Bevölkerung Nordafrikas und sind vorwiegend Muslime)

3 B Leute in Arabien

Die Leute in Arabien sind Araber.
Aber um 550 herum haben sie sich noch nicht so genannt.
Sie haben schon dieselbe Sprache gesprochen. Aber das war etwa das einzige, das sie verband.
Sie hatten gar nicht das Gefühl, zusammenzugehören. Der Gedanke, ein Volk zu sein, kam gar nicht bei ihnen auf.
Viel wichtiger für sie war: die Familie und der Stamm.
Dort spielte sich, wie bei den Israeliten* und den Cheyennes (Anm.: diese wurden im vorangehenden Kapitel behandelt) alles ab.
Den Stamm der Kuraschiten in Mekka hast du schon kennengelernt.
Ein anderer Stamm war der der Haschim.
Wenn ein Stamm sehr groß wurde, teilte er sich manchmal. Dies war bei den obengenannten Stämmen geschehen.
Der Haschimstamm war der arme Zweig der reichen Kuraschiten.

Die Stämme in Arabien hatten ihre eigenen Gesetze und Regeln. Bei den Nomadenstämmen bezogen sie sich zum größten Teil auf den Gebrauch und die Verteilung der Weide. Die eigenen Stammesmitglieder hielten diese Regeln wohl ein. Fremde Stämme kümmerten sich nicht darum.

Die Folge war: Streit, Krieg. Immer, wenn zwei feindliche Stämme sich trafen, loderte ein solcher Streit wieder auf. Das heißt eine Fehde.

So wie die Nomadenstämme sich wegen der Weiden bekämpften, stritten die Stämme in den Städten um die Herrschaft, um ein Heiligtum oder einen Markt.

Die Beduinen, die Generationen lang Nomaden waren, fühlten sich als die wichtigsten Stämme in Arabien. Ihre Rasse sei reiner, ihre Familien seien älter.

Sie betrachteten sich als eine Art Adlige. Nie würde ein Beduinenstamm sich unterwerfen.

Durch das harte Leben in der Wüste und durch die vielen Kriege zwischen den Stämmen fing man an, manche Eigenschaften hervorzuheben.

Das Wichtigste war: Treue dem Stamm, Treue der Familie. Nie durfte man das eigene "Volk" im Stich lassen.

Auch Tapferkeit war wichtig. Gut reiten und mit Waffen umgehen können sah man gern. Ein Stammesmitglied mußte die Freiheit lieben, viel Ausdauer haben und nicht prahlen. Jemand, der etwas sehr schön sagen konnte, wurde bewundert. So einer hatte die Gabe der Beredsamkeit. Das war nicht nur schön. Es war auch notwendig. Wer etwas richtig und gefühlvoll sagen konnte, war eine Art Reporter. Er konnte vor dem Kampf Mut einflößen. Er konnte die berühmten Taten des Stammes erzählen. Er konnte klar machen, wie die Ahnen etwas gemacht hatten, wie sie gelebt hatten.

Jeder Stamm hatte einen Häuptling, einen Führer. Das war ein mächtiger Mann. Meistens stammte er aus einer vornehmen Familie. Er wurde zum Häuptling gewählt.

Im Krieg war er der Anführer. Auch war er Richter.

Er wußte, wie die Stammesgötter verehrt werden mußten. Dies hatte er von seinem Vater, von seinem Großvater gelernt.

Er kannte die Wüste, die Oasen, den Lauf der Karawanenstraßen und die gefährlichen Stellen.

Er hielt den Stamm zusammen. Er sorgte dafür, daß der Stamm seine Freiheit erhielt. Er sorgte für den Stammesgeist, das Gefühl, als Stamm zusammenzugehören.

4 A Fragen und Aufgaben

1. Wie alt wurde Mohammed?
2. Versuche herauszufinden, warum der Stein schwarz ist.
(Tip: der Stein ist wahrscheinlich ein Meteorit)
3. Mohammed scheute sich, den Leuten zu erzählen, daß es nur einen Gott gibt. Weißt du warum?
(Tip: beachte, was die Ka'ba war, wie in Mekka Geld eine Rolle spielte.)
4. Mache eine Zeittafel vom Leben Mohammeds.

5. Wenn gesagt wird: "Mohammed hat einen Traum", würde damit dasselbe gemeint sein, wie wenn du selber mal träumst?

Bild 6

Mohammed auf seinem Thron im Himmel. Vor ihm der Erzengel Gabriel und einige andere Engel. (Während seiner Himmelfahrt (die Nächtliche Reise) sah Mohammed Gottes Antlitz.)

4 B Quellentext 2:

Mohammed

Im Jahre 570 wird in Mekka, in der Nähe der Ka'ba ein Junge geboren, Mohammed.

Erst 6 Jahre alt, ist er schon Waise. Sein Vater Abdullah und seine Mutter Amina sind gestorben.

Er wächst im Hause seines Großvaters auf, später in dem eines Onkels. Die Verwandten lassen ihn nicht im Stich.

Als Mohammed etwas älter ist, wird er Hirtenknabe. Mit Ziegen und Schafen streift er herum auf den Hängen. Noch später wird er Kaufmann, Kameltreiber und sogar Karawanenführer. Er macht es gut.

Er ist ehrlich. Das fällt auf in Mekka.

Mohammed macht viele Reisen mit einer Karawane. So sieht und hört er die arabische Welt.

Als er 25 ist, tritt er in den Dienst einer reichen Kaufmannswitwe. Er ist dort Kameltreiber.

Khadidscha gefällt die neue Arbeitskraft. Es dauert nicht lange, da muß er wichtigere Arbeit leisten. Auch die macht er gut. Mohammed gefällt der Kaufmannswitwe immer besser.

Nach Verlauf einiger Zeit entschließen sie sich zu heiraten.

Mohammed ist 15 Jahre jünger als Khadidscha. Na und

Ihren Kindern geht es nicht gut. Ein Mädchen bleibt am Leben, Fatima.

Im Jahre 605 hat Mohammed mit den Heiligtümern in der Ka'ba zu tun. Er muß den schwarzen Stein an die richtige Stelle im Tempel stellen, in die östliche Ecke.

Mohammed denkt viel nach über den Stein und andere Heiligtümer in der Ka'ba. Er versteht es nicht so gut. Wie ist es möglich, daß der eine Mensch diesem Gott, der andere Mensch jenem Gott dient? Sollte nicht einer von den Göttern der wichtigste sein? Oder vielleicht der richtige und einzige? Oft grübelt Mohammed stundenlang über dieses Thema in einer Grotte auf dem Berghang.

Eines Tages hat er da einen Traum. Ein Engel kommt. Der zwingt ihn zu glauben, daß es nur einen Gott gibt.

Als Mohammed erwacht, ist er ganz verwirrt. Er stolpert aus der Grotte heraus. Da hört er eine Stimme.

Am Horizont steht eine riesenhafte Gestalt. Mohammed dreht sich um. Er will weg. Aber überall sieht er die Gestalt. Die Stimme sagt: "Ich bin Dschibril. Gott hat mich geschickt. Dich, Mohammed, hat Gott als Botschafter erwählt."

Lange Zeit lebt Mohammed weiter, ohne Seltsames zu erfahren. Dann, im Jahre 613, hat er erneut einen Traum. Da erhält er den Auftrag, mit der großen Arbeit anzufangen. So fängt er an, den Leuten zu erzählen, daß es nur einen Gott gibt. Dieser Gott will ehrliche Menschen, die ein gutes Leben führen. Es geht um Gott, nicht um Geld. Kaum einer glaubt ihm. Er wird ausgelacht. Die Kuraschiten sehen in seiner Ehrlichkeit eine Gefahr für ihren Handel. Sie machen ihm das Leben zur Hölle, so daß Mohammed 622 fliehen muß. Er geht nach Jatrib. Dort gibt es schon viele Menschen, die an ihn glauben. Sie haben ihn gern.

Bis an seinen Tod erzählt Mohammed den Menschen über Gott und die Lebensweise, die er von den Menschen verlangt. Im Jahre 632 stirbt er. Aber da glauben schon Tausende und Abertausende an seine Botschaft.

5 A Fragen und Aufgaben

1. Für die Muslime ist das Jahr 622 ein wichtiges Jahr. Sie nannten es die Hedschra (Flucht). Warum wohl?
2. Kannst du mit eigenen Worten sagen, warum der Islam für die Araber als Volk so wichtig wurde?
3. Wie verbreitet sich Mohammeds Botschaft über Arabien? Sieh dir dabei auch das Bild an.
4. Lege die Muslim-Zeittafel neben die unsrige und rechne aus, welches Jahr es für die Muslime ist.

Bild 7

Die Verbreitung des Islams fand statt über Straßen, die für den Handel von großer Bedeutung waren

Bild 8

Zeittafel mit Muslim-Jahrzählung

5 B Verbreitung des Islams

Im Jahre 622 flieht Mohammed aus Mekka. Er läßt sich in Jatrib nieder. Das wird nun Medina, Stadt des Propheten. Viele Leute aus Mekka wohnen jetzt in Medina. Alle sind sie vor den Kuraschiten geflohen, weil sie an das glaubten, was Mohammed erzählt hatte. Ihren Besitz haben sie verloren; die Kuraschiten haben ihnen alles abgenommen.

Um etwas von dem Eigentum der Flüchtlinge zurückzubekommen, werden Karawanen aus Mekka überfallen. Mohammed ist oft der Anführer. Früher hatte er ja selber mit Karawanen zu tun. Natürlich ist man in Mekka empört über diese Angriffe. So entsteht ein Krieg zwischen den beiden Städten. In Mekka hat man keine Angst, den Krieg zu verlieren. Mohammed hat ja Allah und die anderen Götter beleidigt, indem er nur an Allah glaubte und sich einen Propheten nannte. Gewiß werden alle Götter ihn im Stich lassen. Er wird den Kampf deshalb nicht gewinnen können.

Im Jahre 624 findet eine große Schlacht statt.

Mit nur 300 Soldaten besiegt Mohammed ein Heer aus Mekka von gut 1000 Reitern. Allah hilft seinem Propheten also doch! Die Gläubigen vertrauen jetzt noch mehr auf ihn. Seine Botschaft erreicht auch Familien und Stämme, die weiter entfernt leben.

Durch die vielen Flüchtlinge aus Mekka, aber auch dadurch, daß aus anderen Orten Leute kommen, Mohammed zuzuhören, verschwinden die Stammesunterschiede. Welchem Stamm man angehört ist nicht mehr so wichtig. Viel wichtiger ist, ob man sich Allah hingibt. Alle Menschen, die an Allah glauben, gehören demselben Stamm an, sagt Mohammed.

In Medina wohnen viele Juden. Das stört Mohammed nicht. Sie glauben auch an Allah, auch wenn sie ihn Jahwe nennen. Dann merkt er, daß sie seinen Glauben auslachen. Nun müssen viele Juden die Stadt verlassen. Als er merkt, daß der Rest heimlich Mekka hilft, schreitet er ein. An die 600 jüdischen Männer werden getötet. Die Frauen und Kinder läßt er als Sklaven verkaufen.

Im Jahre 628 gibt Allah Mohammed den Auftrag, unbewaffnet nach Mekka zu gehen. Man läßt ihn nicht in die Stadt hinein. Außerhalb der Stadt wird eine Verabredung getroffen. Weil Mohammed keine Waffen trägt und also Frieden will, wird er im nächsten Jahr die Stadt betreten dürfen. So geschieht es.

Im Jahre 629 kommt der Prophet nach Mekka. Die Ka'ba macht er zum Heiligtum des Islams. Alle Götzen müssen verschwinden. Mekka wird die Hauptstadt des neuen Glaubens.

Die Karawanen aus Mekka ziehen durch ganz Arabien und weiter. Die Reisenden erzählen, was sie in der Stadt gehört und gesehen haben.

So wird Mohammeds Botschaft durch ganz Arabien verbreitet. Immer mehr Stämme bekennen sich zu Allah und dem Propheten. Immer mehr Stämme und Familien vergessen ihren Streit. Wie kann man einen und denselben Gott ehren und sich dennoch bekämpfen?

So bringt Mohammeds Botschaft Einheit in die arabischen Stämme.

6 A Fragen und Aufgaben

1. Einen Gott ehren heißt Monotheismus. Mehrere Götter ehren ist Polytheismus.

Schreibe untereinander:

- Heiden
- Juden
- Araber (vor Mohammeds Predigten)!
- Christen
- Muslime

Schreibe ein M dahinter, wenn sie einen Gott ehren, ein P, wenn sie mehrere Götter ehren. Schreibe auch die Namen der Götter dazu.

2. Warum war Mohammeds Botschaft schwer?
3. Der Islam hat 5 Säulen oder Pfeiler. Haben andere Religionen, die du kennst, auch ähnliche Pflichten oder Bräuche?
4. Gib mit eigenen Worten die Kernbotschaft von Mohammed wieder.

Bild 9

Nachdem Mohammed sich in die Wüste zurückgezogen hat, wird ihm auf dem Berg des Lichtes der Koran offenbart. Eine Schar von Engeln umringt ihn

Bild 10

Bevor der Todesengel kommt, gibt Mohammed auf seinem Sterbebett Fatima den letzten Rat

6 B Text 3:

Die Botschaft

Vor der Zeit Mohammeds wurden in Arabien viele Götter geehrt. Jeder Stamm kannte einige, hatte eigene Heiligtümer. Viele Leute glaubten an einen Mondgott. Auch kannte man eine Fruchtbarkeitsgöttin. Die konnte dafür sorgen, daß die Ernte gut war, aber auch, daß junge Tiere geboren wurden. Wenn eine Frau ein Kind erwartete, mußte sie dieser Göttin dankbar sein. Die meisten Stämme hielten nicht alle Götter für gleich wichtig. Meistens betrachtete man einen Gott als den Hauptgott. Man nannte ihn Den Gott, Allah. All diese Götter ehrte man, weil man Angst vor ihnen hatte oder um sie um Hilfe zu bitten. Aber im Alltag berücksichtigte man sie nicht. Die Götter brauchten das auch nicht.

In Arabien wohnten hie und da Gruppen von Juden, in Mekka, in Jatrib, aber auch in vielen anderen Orten.

Die Juden kannten nur einen Gott. Das war Jahwe.

Es gab strenge Regeln, die sie einhalten mußten, um ihm zu dienen und um zu leben, wie er es wollte.

Es gab auch Christen in Arabien. Auch jenseits des Roten Meers wohnten viele Christen.

Die Christen kannten einen Gott. Das war derselbe wie der der Juden. Die Christen mußten leben, wie Gott es ihnen vorgeschrieben hatte. Sie lasen dies in ihrer Bibel.

In dieser Welt lebte Mohammed. Er kannte die Welt durch seine Reisen. Er hatte mit Juden und Christen, aber auch mit Heiden zu tun gehabt.

Als er seinen Auftrag erhielt, wußte er, daß es schwer sein würde. Würden sie an ihn glauben, die Christen, die Juden, aber vor allem die Heiden?

"Es gibt nur einen Gott.

Das ist Allah.

Ich, Mohammed, bin sein Prophet.

Er hat mich erwählt.

Andere Götter gibt es nicht, hat es auch nie gegeben.

Allah will, daß die Menschen ihn ehren.

Denn er hat alles gemacht, auch den Menschen.

Jeder muß das glauben.

Deswegen hat Allah immer Botschafter auf die Erde geschickt.

Moses war so ein Botschafter.

Jesus auch.

Ich, Mohammed, bin der letzte Botschafter".

Dies erzählte Mohammed den Leuten. Dies war das Wichtigste, was sie wissen sollten. Wer daran glaubte, konnte sich Allah ganz hingeben. Der überließ es Allah, sein Leben zu lenken. So wie Allah die Schöpfung gemacht hatte, schuf er auch das Leben jedes einzelnen Menschen. Nichts konnte geschehen, ohne daß Allah es wollte. Also konnte jeder ruhig Ihm alles überlassen. Sich Allah hingeben, darum ging es.

Hingabe, Islam, das ist es, was Mohammed die Menschen lehrte.

Jeder, der sich Allah hingab, gehörte dazu. Der war ein Muslim.

7 A Fragen und Aufgaben

1. Hast du schon mal eine andere Schöpfungsgeschichte gelesen?
2. Die Muslime glauben an ein Leben nach dem Tod.
Gibt es ähnliche Religionen?
3. Versuche, mit eigenen Worten zu sagen, warum ein gläubiger Muslim keine Angst vor dem Tod hatte.
4. Vergleiche den Glauben des Islams über den Himmel und die ganze Schöpfung mit dem Glauben des Christentums.
Wenn du christlich erzogen bist, schaffst du es vielleicht selber.
Wenn nicht, dann kannst du es mit jemanden besprechen, der so erzogen ist.

Bild 11

Detail der Verzierungen der El-Attarinemadrasa in Fès, die 1323 - 1325 gebaut wurde. Die Oberseite ist in Stuck ausgeführt und geschmückt mit gezeichneten Buchstaben. Die Unterseite besteht aus einem geometrischen Mosaik aus glasierten Tonkacheln

Bild 12

Eingang der Felskuppelmoschee, Jerusalem

Bild 13

Die Felskuppel. Dieses fast 1300 Jahre alte Gebäude ist ein Höhepunkt der islamischen Architektur

7 B Der Glaube

Allah hat den Himmel und die Erde gemacht.
Über dem Himmel hat er das Paradies gemacht, und unter der Erde die Hölle.

Das Paradies gehört den Menschen, die Allah geehrt haben, die Hölle denen, die das nicht wollten.

Allah hat auch den ersten Menschen, Adam, gemacht.
Der durfte im Paradies wohnen, mit der ersten Frau Eva.
Tiere und Pflanzen machte Allah, damit der Mensch Nahrung und Kleidung hatte.
Adam und Eva wurden durch schlechte Engel irregeführt.
Da vertrieb Allah sie aus dem Paradies. In der Nähe von Ceylon kam Adam auf die Erde. Eva fiel hinunter, nicht weit von der Stelle, wo später Mekka entstand.
Gut 200 Jahre streifte Adam wie ein Nomade umher.
Dann traf er Eva wieder, auf dem Berg Arafat.
Adam ist Allahs erster Prophet.

Nach Adam hat es noch viele Propheten gegeben, Botschafter, wie später Mohammed.
Noah war so ein Botschafter.
Auch Moses, David und Jesus gehören dazu.
Mohammed ist der Botschafter für alle Völker.
Darum ist er der größte.
Das will nicht heißen, daß Mohammed selber heilig ist.
Er ist ein Mensch wie jeder andere.
Aber mit einer besonderen Aufgabe.

Wenn ein Mensch stirbt, muß er vor zwei Richtern stehen.
Wer richtig gelebt hat, wird von seinem Grab aus schon das Paradies sehen können, wohin er später gehen darf.
Wer schlecht gelebt hat, wird im Grab leiden müssen.
Ein gestorbener Mensch bleibt bis ans Ende der Welt in seinem Grab.

Das Ende der Welt ist gekommen, wenn ein Engel in die Posaune bläst. Alle Menschen, die dann noch leben, werden auch sterben. Die ganze Welt wird durch Allah vernichtet werden. Aber gleich darauf wird er alle Menschen wieder zum Leben erwecken, auch diejenigen, die schon Tausende von Jahren tot waren.

In einem riesigen Prozeß wird jeder Mensch beurteilt und für jeden Menschen entschieden werden, ob er in den Himmel oder in die Hölle gehen soll.

Dann kommt Allah selber.

Jeder Mensch muß vor ihn treten.

Jedem Menschen wird Allah das Urteil des Gerichtshofes mitteilen.

Danach gehen die Beurteilten über eine große Brücke, die über die Hölle führt. Die Verurteilten fallen hinunter und versinken in die Hölle. Die Guten erreichen den Himmel.

Nachher kommen sie in das Paradies. Dort fängt ein herrliches Leben an, das ewig währt und nie langweilig wird.

8 A Fragen und Aufgaben

1. Was bedeuten folgende Wörter?
 - verzweifelt
 - Selbstmord
 - Moschee
2. Warum konnte in den islamischen Ländern eigentlich nicht "diskriminiert" werden?
3. Schreibe einige Dinge auf, in denen deine Erziehung sich von der der Kinder aus dem Text unterscheidet.
Kannst du etwas entdecken, das damals besser war?
(Tip: du mußt nicht nur aufschreiben, was im Text steht. Versuche herauszufinden, welche Folgen eine solche Erziehung haben könnte.)
4. Warum würden die meisten Männer nur eine Frau haben?
5. Kennst du aus der Geschichte noch mehr Beispiele von einer richtigen Männerwelt?

Bild 14

Berbermarkt für Grünzeug in Rissani, südlich des Atlasgebirges. In den Berbergemeinschaften spielten die wöchentlichen Märkte eine große Rolle. Dorfräte überwachen die Märkte.

Bild 15

Beduinenfrau in Syrien backt auf einem heißen umgekehrten Topf Brotfladen ohne Sauerteig.

Beim Backen werden als Brennstoff oft Fladen - Exkremente - eines Kamels verwendet.

8 B Leben im Alltag

Der Islam paßte gut zu den Leuten in Arabien und ihrer Umwelt. Aber dennoch hat der Glaube hie und da einiges verändert.

Mohammed hielt alle Menschen für gleich wertvoll. Alle Menschen sind gleich, sagte Allah.

Es war egal, welchem Stamm man angehörte.

Auf die Hautfarbe brauchte man nicht zu achten.

Es ging darum, daß man sich "hingab".

Dann war man Mitglied des großen Islamstammes.

Durch diese Hingabe konnte der Muslim ein ruhiges Leben führen. Verzweifelte Menschen gab es weniger. Nirgendwo gab es so wenig Selbstmorde wie in den islamischen Ländern.

Die Lehre des Islams hatte ihren Einfluß auf das ganze Leben eines Menschen. Am Anfang und am Ende eines Menschenlebens war der Glaube die Hauptsache. Kurz nach der Geburt flüsterte man dem Kind die heiligen Worte ins Ohr, bei der Beerdigung wurden sie wiederholt:

"Es gibt keinen Gott außer Allah, und Mohammed ist sein Prophet".

Bis zu ihrem siebten Lebensjahr wurden die Kinder von ihrer Mutter erzogen, in ihren Räumen im Haus.

Danach übernahm für die Jungen der Vater die Erziehung. Er brachte seinen Sohn zur Moscheeschule. Dort lernte dieser lesen und schreiben aus dem Koran. Zu Hause ging der Unterricht weiter. Der Vater lehrte den Sohn, wie er sich zu benehmen hatte. Reiche Leute konnten ihren Sohn weiterstudieren lassen. Ein Junge heiratete im Alter von etwa 20. Er durfte, wenn er wollte, 4 Frauen zugleich als Gattin haben, wenn er nur gut für sie sorgte. Das Wenigste, was er ihnen bieten mußte, war für jede eine eigene Abteilung im Haus, wo sie mit den eigenen Kindern und Dienern leben konnte.

Mädchen blieben bei der Mutter, bis sie heirateten. Sie mußten auf einen Mann warten. Denn das Mädchen durfte nicht wählen. Es mußte im Haus bleiben. Glücklicherweise hatten die Mütter viel Einfluß bei der Heirat ihrer Kinder. Bevor die Hochzeit stattfand, war schon kräftig zwischen der Mutter der Braut und dem Bräutigam unterhandelt worden. Weil die Mutter und das Mädchen immer zusammen waren, kannte die ältere Frau ihre Tochter gut. Daher fand sie meist einen zu ihr passenden Mann.

Natürlich brauchte man die Erlaubnis des Vaters. Aber das war kein Problem, wenn die Mutter schon alles geregelt hatte.

Die Welt des Islams war eine Männerwelt. Männer waren frei, zu gehen und stehen, wo sie wollten.

Frauen mußten gehorchen.

Mohammed hatte gesagt, daß Mann und Frau gut miteinander umgehen mußten. Ging das nicht, dann gab es Richter, die Rat geben konnten. Wenn es dann noch ernste Schwierigkeiten gab, konnte der Mann sich von der Frau scheiden lassen. Die Frau bekam dann ihren Brautschatz zurück.

9 A Fragen und Aufgaben

1. Wie kommt es, daß man im Osten so viele Sprichwörter kennt, die dem Koran entnommen sind?
2. Versuche mal, durch ein Gespräch mit einigen anderen Schülern, zu verstehen, was in der ersten Sura steht.
3. Es hat wohl mal Streit gegeben über das, was in den Koran gehört und was nicht.
Kannst du dafür eine Erklärung geben?

Bild 16

Anfang des Korans. Rechts die Eröffnungssura: Al-Fatiha

Bild 17

Der in Buchstaben gezeichnete Wandtext aus dem Koran (Sura 39 Vers 53): "Sage, o mein Diener, ihr, die zu eurer eigenen Schande unmäßig gewesen seid, verzweifelt nicht an Allahs Barmherzigkeit. Allah vergibt wahrlich Sünden".

Ein Muslim, der den Koran liest.

Die erste Sura mit der Übersetzung (auf Niederländisch):

In de naam van God, der Barmhartige, de Genadevolle, lof aan God, de Heer der Werelden. De Barmhartige, vol van Goedertierenheid. De rechter op de dag des Oordeels. U alleen aanbidden wij en Uw hulp alleen vragen wij. Leid ons op de rechte weg. Op de weg, die Gij met uw gunst overstelpte. Van hen die nooit uw misnoegen opwekken en niet van de verdoodden.

Abschnitt aus dem niederländischen Koran. Der Inhalt ist eine mehr oder weniger bekannte Geschichte.

Daneben dieselbe Geschichte aus der Bibel.

Bild 18

Der Gebetssaal in der Al-Azharkmoschee in Kairo

9 B Der Koran

Das wichtigste Buch, das ein Muslim kennt, ist der Koran.

Koran ist ein arabisches Wort.

Es bedeutet: Buch, das viel gelesen werden muß.

Im Koran steht alles, was Allah gesagt hat.

Ein Engel, Dschibril, hat Allahs Worte Mohammed in Träumen und Visionen mitgeteilt.

Mohammed hat alles den Menschen erzählt.

Mohammed hat den Koran nicht geschrieben.

Erst nach seinem Tod hat man angefangen, alles, was er erzählt hat, zu sammeln. Man erinnerte sich noch an Vieles.

Manche Aussprüche waren auf Tontafeln oder Papyrus geschrieben.

Es hat lange gedauert, bevor man glaubte, alle Aussprüche Mohammeds gesammelt zu haben. Erst 653 war man zufrieden. Das war unter der Regierung des Kalifen Othman.

Der Koran zählt 114 Kapitel. Ein Kapitel heißt eine Sura. Jede Sura hat eine Nummer. Der Text besteht aus kurzen Teilen oder Versen. Die Verse haben auch eine Nummer. Daher ist es sehr einfach, im Koran etwas nachzuschlagen. Was Mohammed gesagt hat, steht alles in dem Buch.

Aber in einer etwas seltsamen Reihenfolge. In Sura 1 würde man den Anfang von Mohammeds Predigten erwarten. In Sura 2 würde dann stehen, was später gesagt wurde, und so weiter. In der letzten Sura würde man dann lesen können, was er kurz vor seinem Tod gesagt hat.

Aber so ist der Koran nicht eingeteilt.

Manche Botschaften von Mohammed waren sehr kurz. Andere dagegen sehr lang.

Die langen Botschaften findet man in den ersten Suras. So enthält

Sura 2 den längsten Ausspruch. Sura 3 einen etwas kürzeren.

Die kürzeste Sura ist also 114.

Sura 1 ist etwas Besonderes. Sie ist die Eröffnung des Buches.

Auf der Seite hierneben siehst du dieses Kapitel.

Aus dem Koran lernt ein Muslim, wie er Allah ehren soll.

Auch steht darin, wie er leben soll.

Der Koran ist auf Arabisch geschrieben. Anfangs durfte man ihn

auch nicht in eine andere Sprache übersetzen. Jeder Muslim,

auch ein Nicht-Araber, mußte diese Sprache also lesen lernen.

Weil jeder Muslim sehr oft Teile des Korans liest oder hersagt, entstand in einem riesigen Gebiet eine gleiche Kultur.

Das heißt, daß die Menschen in derselben Weise lebten, arbeiteten und dachten. Gleiche Ideen entstanden. Sie fingen an, dieselben Sachen schön oder häßlich, gut oder schlecht zu finden.

In dem Koran stehen Allahs Botschaften. Der Muslim findet darin viele

Weisheiten. Richter wissen durch den Koran, wie sie Recht sprechen müssen. Kinder lernen daraus, wie sie sich zu verhalten haben. Darin stehen Geschichten

über Abraham, über Jesus. Und noch viel mehr.

Das Lesen des Korans und das Immer-wieder-Hersagen der Texte vergrößern den Glauben und die Hingabe an Allah.

Das Lesen des Korans ist wie das Löschen des Durstes in einer Oase nach einer Reise in der Wüste.

10 A Fragen und Aufgaben

1. Über welche Gebiete verbreitete sich der Islam im ersten Jahrhundert nach Mohammeds Geburt?
2. Wie könnte der Islam sich weiter verbreitet haben?
3. Weißt du auch etwas über die Verbreitung des Christentums, das etwa in demselben Gebiet entstand?
4. Warum wird wohl die Kirche in Europa im Mittelalter den Islam als feindlich betrachtet haben?
Was hältst du von dieser Meinung?
5. Versuche, die Bedeutung des Islams kurz zusammenzufassen.

Bild 19

Das Reich der Araber und das Byzantinische Reich (6. - 10. Jahrhundert)

Bild 20

Der Islam in Asien (Karte)

10 B Das Reich des Islams

Im Jahre 632 stirbt Mohammed.

Dann ist Arabien ganz zum Islam übergetreten. Aber noch weiter verbreitet sich Mohammeds Lehre.

Die Nachfolger Mohammeds, Kalifen, bringen den neuen Glauben bis weit über Arabiens Grenzen.

Heere ziehen nach Norden und Osten.

Palästina, Syrien und später die Türkei werden erobert. Persien wird besetzt. Bis über den Indus ziehen sie. Die Leute in all diesen Gebieten fügen sich. Die meisten glauben allmählich an das, was Mohammeds Nachfolger lehren. Aber es muß nicht sein. Wer den jüdischen Glauben bewahren will, wird daran nicht gehindert. Wer Christ bleiben will, dem wird nichts entgegengesetzt. Er muß dann etwas mehr Steuer zahlen, aber das ist nicht so schlimm. Gar nicht, wenn man im Tausch dafür den eigenen Glauben behalten kann und manchmal auch noch die eigenen Regeln.

Später belästigte ein arabischer Stamm, die Seldschuken, die in Palästina die Macht ergriffen hatten, die Christen, so daß es für Pilger fast unmöglich wurde, Jesu Heimat und Jerusalem zu besuchen. Das führte schließlich zu einem Kampf zwischen europäischen Christen und den Muslimen in Palästina. Dieser Kampf - die Kreuzzüge genannt, weil die Christenkämpfer ein Kreuz auf ihrer Kleidung trugen -, in dem europäische Heere nach Palästina zogen, führte letzten Endes nicht zu einem Dauererfolg.

Von der Türkei aus wollen die Muslime den Balkan angreifen. Mehrere Male versuchen sie es. Immer mehr Gebiete erobern sie. Aber die große Stadt Konstantinopel können sie nicht einnehmen. Dies gelingt ihnen erst nach Jahrhunderten. Im Jahre 1453 erobern sie die Stadt. Istanbul werden sie sie nennen. Wenn diese wichtige Stadt fest in ihrem Besitz ist, können sie weiter in Europa vorstoßen. Bis nach Wien kommen die Heere. Dann geht's nicht weiter.

Auch in Nordafrika ziehen die Heere der Kalifen weiter. Sie erreichen die Küste des Atlantischen Ozeans um 700. Dann biegen sie ab nach Norden.

Sie ziehen über die Straße von Gibraltar, durch Spanien. Bis weit nach Frankreich hinein ziehen die Heere, bis an die Loire. Dort werden sie von einem fränkischen General zum Stehen gebracht. Jetzt müssen sie zurück, über die Pyrenäen, bis hinter den Ebro in Spanien. Da bleiben sie, fast 800 Jahre lang. In den 800 Jahren wird in Spanien immer gekämpft zwischen den Muslimen und Christen. Erst 1492 müssen die "Mohren", wie die Anhänger des Islams in Spanien genannt werden, ihre letzte Stadt aufgeben.

Das Wichtigste, was der Islam in all diese Gebiete brachte, war der Glaube an den einen Gott, Allah, und die Hingabe zu ihm. Millionen Menschen fanden Glück und Ruhe in dieser Hingabe. Auch der Alltag änderte sich. War nicht das Ende der Stammeskriege abzusehen? Hatte sich die Position der Frauen nicht schon viel gebessert? Wurden nicht alle Menschen gleichwertiger? Aber der Islam hatte noch mehr Wichtiges gebracht.

Die Leute in dem riesigen Reich lernten allerhand von einander. Was man anfänglich nur in China konnte, lernte man nun bis in Europa. Die großen Denker übernahmen die Ideen der griechischen Denker. So lernte man in Westeuropa Plato und Aristoteles kennen. Aus Arabien selber kamen Mathematik, Chemie, Sternkunde.

Überall erschienen Moscheen, die Gebetshäuser der Muslime.

Durch das Vordringen des Islams in Europa, durch die Expeditionen nach Palästina während der Kreuzzüge, aber noch mehr durch die friedlichen Kontakte kam Europa in Verbindung mit der Welt des Islams. Dadurch konnte es Nutzen ziehen aus dieser hochstehenden Kultur, die, neben der germanischen, griechischen und römischen Erbschaft, das Entstehen unserer eigenen Kultur mit beeinflußt hat.

Mohammeds Lehre war der Glaube geworden für Millionen Menschen.

Dieser Glaube brachte Glück, Vertrauen, Ruhe.

Das war damals so,

und ist auch noch heute so.

DIE KREUZZÜGE - BEGEGNUNG ZWEIER WELTEN ¹⁾

Walter Fürnrohr

(Unterrichtsskizze für die 6. bzw. 7. Klasse - 90 Minuten)

Lernziele der Unterrichtseinheit:

Die Schüler sollen insbesondere durch reflektierten Umgang mit Auszügen aus abendländischen und morgenländischen Quellen fähig werden, über religiöse, politische, wirtschaftliche und kulturelle Beweggründe bzw. Begleiterscheinungen und Auswirkungen der mittelalterlichen Kreuzzüge zu berichten und dazu Stellung zu nehmen.

Teillernziele:

1. Wissenslernziele:

Die Schüler sollen:

- wissen, wo sich Christen und Muslime vor der Zeit der Kreuzzüge
 - a) bekämpften (im SW, S und SO der christlichen Welt)
 - b) friedlich begegneten (Christen in der Welt des Islam; Pilgerreisen, Handel);
- an einem Beispiel die kriegerische Auseinandersetzung zwischen Christen und Muslimen im Zeitalter der Kreuzzüge darlegen können;
- Beispiele für Leistungen der Muslime nennen können
 - a) wirtschaftliche Errungenschaften
 - b) kulturelle Errungenschaften;
- über Aufschwung von Handel und Verkehr auch auf dem europäischen Festland berichten können:
 - a) Aufstieg der oberitalienischen Seestädte
 - b) Aufstieg der süddeutschen Fernhandelsstädte
 - c) Zunahme des Geldumlaufes und Entstehung des Bankwesens

2. Fähigkeit zu Denkopoperationen:

Die Schüler sollen Einsicht gewinnen in:

- a) das Wesen des Islam
 - b) wirtschaftliche und kulturelle Überlegenheit der damaligen arabischen Welt gegenüber dem Abendland
 - c) verschiedene Ursachen der Kreuzzüge
 - d) das Wesen eines "Heiligen Krieges" (aus islamischer und aus damaliger christlicher Perspektive).
- Die Schüler sollen die Auswirkung der Kreuzzüge auf das Abendland mit Verständnis darlegen können;
 - die Schüler sollen kritisch Stellung nehmen zu den im Zeitalter der Kreuzzüge sichtbar werdenden Zusammenhängen zwischen Religion, Krieg und Geschäft.

3. Affektive Lernziele:

Die Schüler sollen bereit und in der Lage sein,

- sich in die Situation von Menschen des hohen Mittelalters zu versetzen: bei Papst und Geistlichen, Kaiser und weltlichen Adeligen ihre religiöse und kriegerische Begeisterung und die häufig auftretende Macht- und Besitzgier ebenso aus ihrer Zeit heraus zu verstehen wie aus unserer Zeit heraus zu kritisieren.
- Die Schüler sollen zu den Gedanken eines "Heiligen Krieges" eine kritische Einstellung finden, nicht nur bei mittelalterlichen Kreuzzügen, auch bei ähnlichen Erscheinungen der Neuzeit.
- Die Schüler sollen bereit sein, sich auch in die Situation von Menschen eines anderen Kulturkreises zu versetzen und ihre Leistungen zu würdigen.

4. Pragmatische Lernziele:

Die Schüler sollen fähig werden zu:

- anspruchsvoller Kartenarbeit im Geschichtsunterricht:
 - unter Benutzung historischer und geographischer Spezialkarten Aussagen über die Entfernungen sowie die naturgegebenen und der Zeit entsprechenden technischen Schwierigkeiten der Kreuzzüge zu machen;
- disparates Einzelwissen (z. B. Lehn- bzw. Fremdwörter und bestimmte Begriffe) unter Benutzung von Nachschlagewerken in den historischen Zusammenhang einzuordnen und aus ihm heraus zu erklären;

- schriftliche Quellen unter Anleitung auf ihre Aussage hin zu befragen sowie auf ihre Tendenz hin zu hinterfragen. Sie sollen die Quellenaussage unter Heranziehung der Einführungstexte und Anmerkungen verstehen und mit eigenen Worten wiedergeben können. Zur Zuverlässigkeit der Quellenaussage sollen sie mit Argumenten Stellung nehmen können. 2)

Von der ersten Unterrichtsstunde, die hier nicht näher ausgeführt wird, über Begegnung mit Waffengewalt ist den Schülern bekannt:

Der christlichen Welt steht im hohen Mittelalter auf ihrer Südseite (von Spanien bis Kleinasien) der Islam gegenüber, die Welt der Muslime, mit ihren fremdartigen Erscheinungen.

1. Religion: Auch ein einziger Gott (Allah); sein Prophet Mohammed, dessen Botschaft das heilige Buch des Islam, der Koran, wiedergibt und der in Moscheen verehrt wird ...
2. Die weltliche Herrschaft liegt in den Händen der geistlichen Nachfolger des Propheten: der Kalifen. Sie regieren riesige Ländereien, die Kalifate (in Spanien sowie von Ägypten und Mesopotamien aus). 3)
3. Auf einen Hilferuf des oströmischen Kaisers hin ruft der Papst um 1100 im Westen zum Kreuzzug auf, also zu einem heiligen Krieg der Christen gegen den Islam: Die heiligen Stätten der Christenheit im Heiligen Land (Palästina) sollen erobert werden.

Die Kreuzritter (von dem Kreuz auf ihrem Mantel so genannt) strömen zusammen. Es kommt zu sieben großen und mehreren kleinen verlustreichen Kreuzzügen binnen zwei Jahrhunderten vom christlichen Abendland aus. Die heiligen Stätten werden in blutigen Kämpfen erobert, christliche Fürstentümer und sogar ein Königreich Jerusalem errichtet. Im Zusammenhang mit den wechselvollen Kämpfen kommt es immer wieder zu grausamen Verfolgungen unter der Zivilbevölkerung.

4. Zuletzt fallen die christlichen Herrschaftsgebiete im Orient wieder in die Hände der Muslime. Wenn die Kreuzzüge also ihren Zweck auch nicht auf Dauer erfüllen konnten, so haben sie doch nachhaltigen Wirkungen hinterlassen. 4)
5. Damit diese Unterrichtsstunde nicht in Ereignisgeschichte steckenbleibt, muß rückblickend das Problem eines "heiligen Krieges" den Schülern noch einmal vor Augen gestellt werden: Dabei geht es zunächst um "heilige Kriege" im Mittelalter, die von verschiedenen Standpunkten aus einer Wertung

zu unterziehen sind (vom neuen Testament her, aus der Sicht der mittelalterlichen Menschen und aus unserer Sicht); schließlich um die Frage, ob es auch in unserem Jahrhundert so etwas wie "heilige Kriege" gibt ...

2. Unterrichtsstunde:

Kulturelle Begegnung beider Welten

Einstieg: L: "Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen" - das gilt natürlich auch für die Kreuzfahrer.

S: Abenteuer aus vielen Kämpfen, weite Land- und Seereisen, fremde Menschen und ihre Lebensweise ...

L: "Die Kreuzfahrer haben viele Erfahrungen gemacht, haben viel gelernt. Wer aus dem Heiligen Land zurückkam, brachte oft Gegenstände mit, die die Menschen seiner abendländischen Heimat nicht nur bestaunten, weil sie aus der Fremde kamen, sondern oft auch, weil man derartiges in Deutschland oder Frankreich nicht herstellen konnte. ⁵⁾ Die biegsamen Damaszenerklingen waren aus besserem Stahl geschmiedet als Schwerter und Dolche der Einheimischen. Man bestaunte Samt- und Seidengewebe und Orientteppiche. Man übernahm mit den heiß begehrten Waren des Orients oft auch deren fremd klingende Namen. So gelangten zahlreiche Fremdwörter in unsere Sprache, die wir heute oftmals gar nicht mehr als fremd empfinden, die uns aber zeigen, was man damals alles von den Arabern übernommen hat: in der Damaszener Klinge steckt der Name einer bekannten Stadt", der heutigen Hauptstadt Syriens.

S: Damaskus

L: "Das gleiche Wort findet sich als Stoffbezeichnung." Er zeigt ein Stück Damast. Vielleicht kennen manche Mädchen den leichten Musselin, der an seinen Ursprungsort Mossul im heutigen Irak erinnert.

L: (um Zusammenfassung bemüht): "Welche Art von Waren hat man also aus dem arabischen Kulturkreis hier im Westen übernommen?"

S: Feine Schmiede- und Webwaren.

L: "Solche Waren dienten der feineren Lebensweise der Orientalen, an die man sich bei uns inzwischen längst gewöhnt hat, an die in unserem täglichen Leben aber noch etliche Wörter erinnern wie das Wort Diwan aus dem Persischen, Sofa und Matratze aus dem Arabischen" (auch Baldachin und Alkoven, Gamasche, Jacke und Joppe).

In dieser Stunde muß natürlich zur Nachprüfung einschlägiger Schülervermutungen bzw. -behauptungen ein Lexikon zum Nachschlagen bereitliegen.

Nach diesem Ausflug in den Bereich der Etymologie sind die Schüler eingestimmt auf die Quellen a, b und c, die wir jetzt mehreren Tischgruppen zur themenverschiedenen gleichzeitigen Bearbeitung vorlegen. Während der Verteilung der Arbeitsblätter wenden wir uns nochmals an die ganze Klasse:

L: "Damit ihr die Texte alle verstehen könnt, wollen wir die Bedeutung einiger Fremdwörter klären und auf den Blättern dort eintragen, wo ihr unterpunktete Freistellen findet. Sicherlich weiß jemand von euch, was bei den Arabern ein Emir war ..."

Ebenso wird "Muslim" geklärt und bei den Anmerkungen zu Q 1 eingetragen. Dann arbeiten mindestens je zwei Tischgruppen an jeder Quelle. Zeit: Zehn Minuten. Jeder Schüler trägt auf seinem Blatt die Antwort auf die Leitfragen ein.

Arbeitsblatt 1:

Wie ein Araber die Europäer im Orient erlebte:

Usama Ibn Munqid, der Emir¹ von Saizar, hat sein eigenes Leben beschrieben und dabei auch einiges von den Sitten der "Franken" - damit sind die Kreuzfahrer gemeint - überliefert². Wir erhalten Einblick in das mehr oder weniger spannungsreiche Zusammenleben von Christen und Muslimen im Orient zwischen den Kreuzzügen:

¹Emir: arabischer ...

²Gabrieli, Francesco: Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht, deutsch: München 1975, S. 118 - 121

Quelle a:

"Es gibt unter den Franken einige, die sich im Lande angesiedelt und begonnen haben, auf vertrautem Fuße mit den Muslimen zu leben. Sie sind besser als die anderen, die gerade neu aus ihren Heimatländern gekommen sind ... Wir kamen zum Hause eines der alten Ritter, die mit dem ersten Zug der Franken gekommen waren. Er hatte sich von seinem Amt und Dienst zurückgezogen und lebte von den Einkünften seines Besitzes in Antiochia. Er ließ einen schönen Tisch bringen mit ganz reinlichen und vorzüglichen Speisen.

Als er sah, daß ich nicht zulange, sagte er: 'Iß getrost, denn ich esse nie von den Speisen der Franken, sondern habe ägyptische Köchinnen und esse nur, was sie zubereiten' ..."

Anmerkungen:

Muslim oder Moslem (fälschlich "Mohammedaner")

Antiochia, heute (türk.) Antakya: Stadt an der türkisch-syrischen Grenze nahe dem Mittelmeer

Arbeitsvorschläge:

1. Von welcher Zeit wird hier berichtet?
2. In welchem Einvernehmen stehen hier Franken (welche?) und Orientalen (welche?)?
3. Was kannst du aus dem Bericht auf die "Esskultur" jener Zeit schließen (Schönheit, Sauberkeit, Geschmack)

Arbeitsblatt 2:

Wie ein Araber die Europäer im Orient erlebte:

Usama Ibn Munqid (s.o. S.238):

Quelle b:

Usama hatte von König Balduin III. für die Übersiedlung seiner Familie mit seinem Besitz von Ägypten nach Syrien freies Geleit zugesichert erhalten. Trotzdem ließ der König dieses (fränkische!) Schiff vor Akkon plündern:

"Im Schiff war Geschmeide, das die Frauen abgelegt hatten, Kleider, Edelsteine, Schwerter, Waffen, Gold und Silber im Werte von etwa 30.000 Dinar. Er nahm alles und ließ ihnen 500 Dinar anweisen mit den Worten: 'Seht zu, daß ihr damit euer Land erreicht!' Es waren 50 Personen, Männer und Frauen ... Daß meine und meines Bruders Söhne und unsere Frauen wohlbehalten zurückkehrten, erleichterte mir den Verlust der Habe, außer dem der Bücher: Es handelte sich um 4000 herrliche Bände, und ihr Verlust hinterließ mir für das ganze Leben eine Wunde im Herzen."

Anmerkung:

Der Dinar war eine Goldmünze, die 4,25 g Feingold enthalten sollte. Damit entsprach er etwa einem Wert von 50,-- DM (im Jahre 1976).

Arbeitsvorschläge:

1. Welche Aussagen kannst du von diesem Bericht her über Leben und Neigungen dieses arabischen Emirs machen?

Arbeitsblatt 3:

Wie ein Araber die Europäer im Orient erlebte:

Usama Ibn Munqid (s.o. S.238):

Quelle c:

Ein arabischer Arzt, der zu "fränkischen" Kranken geholt worden war, berichtet nach seiner Rückkehr:

"Sie führten mir einen Ritter vor, der einen Abszeß am Bein hatte, und eine Frau, die an Auszehrung litt. Dem Ritter machte ich ein erweichendes Pflaster, und der Abszeß öffnete und besserte sich; der Frau verschrieb ich eine Diät und führte ihrer Säftemischung Feuchtigkeit zu. Da kam ein fränkischer Arzt daher und sagte: 'Der weiß doch überhaupt nicht, wie sie zu behandeln sind!'... 'Der Teufel steckt in ihrem Kopf', urteilte er, nahm ein Rasiermesser und schnitt ihr kreuzförmig über den Kopf, entfernte die Haut in der Mitte, bis der Schädelknochen freilag, und rieb ihn mit Salz ein: die Frau starb augenblicklich."

Anmerkungen:

Auszehrung: Volkstümliche Bezeichnung für Lungenschwindsucht (Tuberkulose)

Diät: Schonkost

Arbeitsvorschläge:

1. Was erscheint hier als kennzeichnend für den "fränkischen" Arzt?
2. Wie arbeitet der arabische Arzt?

Der Lehrer ist während der Arbeit in Gruppen von Tisch zu Tisch gependelt, um sich ein Bild vom Fortgang der Arbeit zu machen und gegebenenfalls mit einem Wort weiterzuhelfen. Jetzt werden die Ergebnisse eingesammelt:

Quelle a wird vorgelesen und mit allen besprochen:

Die Schüler haben erkannt, daß Usama aus der Zeit noch vor der Mitte des 12. Jahrhunderts (der Lehrer weiß: noch vor dem 2. Kreuzzug 1147) berichtet, daß damals manche Kreuzfahrer schon lange (seit dem 1. Kreuzzug 1096 - 99) im Orient leben, sich einheimisches Gesinde halten und freundlichen Umgang mit vornehmen Arabern pflegen, von denen sie eine feinere Lebensart übernommen haben, u.a. schmackhafte Speisen.

Quelle b wird mit der vorangestellten Einführung verlesen. Wollen sich die Schüler über die Treulosigkeit des Königs Balduin III. äußern, so werden sie an die Leitfrage erinnert. Sie schildern den Emir als einen Mann mit großem Reichtum,

der bei dem berichteten Vorfall sein Vermögen verliert. Hoffentlich fällt einigen auf, daß ihm die Rettung seiner Angehörigen wichtiger ist als diese Einbuße - eine sympathische Haltung. Er klagt eigentlich nur über den Verlust seiner Bücher: "4000 herrliche Bände" - ein Besitz, den im Abendland wohl kein Fürst hatte, höchstens ein Kloster. Weltliche Männer des Adels konnten meist gar nicht lesen (so daß sich der Dichter Hartmann von Aue um 1200 ausdrücklich rühmt:

"Ein Ritter so gelehret was [= war],
daß er an den Buochen [= Büchern] las").

Der Unterschied zwischen Ost und West im 12. Jahrhundert ist deutlich.

Quelle c wird mit Vorspann verlesen. Die Schüler halten von dem "fränkischen" Arzt fest, daß er gegenüber dem arabischen Kollegen eingebildet ist und daß er mit seiner auf Teufelsaustreibung abgestellten "Therapie" die Patientin umbringt. (Die noch grausamere Stelle, wie er auch an dem Tode des Ritters schuldig wird, ist hier absichtlich weggelassen.) Der arabische Arzt wirkt demgegenüber modern, wenn er auf den Abszeß ein "erweichendes Pflaster" legt, damit sich dieser öffnet, und wenn er der kranken Frau Schonkost verordnet.

In einer aufgeweckten Klasse sollte bei der zweiten oder dritten Quelle ein Schüler von sich aus mit der Frage kommen, ob man denn das alles so glauben dürfe. Ein Gespräch sollte daraufhin in der Klasse klarstellen, wer hier für wen schreibt (ein Araber für Araber) über Westeuropäer. Die Schüler werden mit Recht vermuten, daß diese Beschreibungen partiell sind, man wird sie aber nicht aus der Luft gegriffen nennen können. Die Schüler sollten einsehen, daß es für uns ein wichtiges Regulativ, eine Kontrolle unseres Wissens ist, zu erfahren, wie Araber die Kreuzzüge erlebt haben, was sie über die Menschen und die Ereignisse berichteten.

Während wir Arbeitsblatt 4 verteilen lassen, klappen wir einen vorbereiteten Tafelanschrieb auf bzw. blenden wir die entsprechende Folie mit dem Tageslichtprojektor ein. Die Schüler sollen wieder die richtigen Worte einsetzen, und zwar am leichtesten vom Detail aus: Damast und Musselin sind feine Webwaren. Damaszenerklingen sind Schmiedewaren, beides zusammen wirtschaftliche Errungenschaften gegenüber den kulturellen Errungenschaften einer verfeinerten Lebensweise und einer fortschrittlichen Wissenschaft. In diesem Zusammenhang sollten wir die arabischen Ziffern besonders erwähnen, weil wir sie täglich gebrauchen und sich mit ihnen so sehr viel leichter rechnen läßt als mit römischen Ziffern, so daß sich mit dieser Neueinführung ein deutlicher Fortschritt in der

Mathematik ergab. Nun wissen die Schüler, was Sie (zuletzt) bei der Überschrift einzutragen haben: *Begegnung mit der überlegenen arabischen Kultur.*

Weil wir trotz zügigen Vorgehens am Ende dieser Unterrichtsstunde stehen, darum benutzen wir zur abschließenden Schülerinformation die zusammenfassenden Stichworte auf Arbeitsblatt 4 unten über die wirtschaftlichen Folgen für Europa und lassen hier noch vier Wörter eintragen, die jedenfalls von einigen Schülern an Hand der Geschichtskarte gefunden werden können: bei a: China als Herkunftsland der Seide; bei b: Venedig als Beispiel für eine aufsteigende oberitalienische Seestadt; bei c: Regensburg, Augsburg und Nürnberg als Handelsplätze nördlich der Alpen, zu denen die Handelsstraßen aus dem Süden führen.

Arbeitsblatt 4:

1. Begegnung mit derarabischen Kultur:

- a) Errungenschaften:
feineWaren (Damast, Musselin u.a.)
.....waren Damaszenerklingen)
- b) Errungenschaften:
..... Lebensweise (Tappiche; Samt und Seide;
Diwan, Matratze u.a.; Kochkunst: Speisen
und Gewürze)
..... Wissenschaft (Medizin, Erd- und Himmels-
kunde; Mathematik - arabische Ziffern!)

2. Wirtschaftliche Folgen für Europa:

Aufschwung von Handel und Verkehr sowie Geldgeschäften:

- a) auch Güter aus Innerasien: Seide aus ...
b) Aufstieg der oberitalienischen Seestädte u.a.
c) Handelsstraßen über die Alpen (süddeutsche Handelsplätze:
Regensburg, später und)

3. Zur Besinnung:

Du hast jetzt erfahren, wie in der Zeit der Kreuzzüge mit religiöser Begeisterung in mörderischen Feldzügen gekämpft wurde; wie die Kriegszüge und die zeitweilige Ausweitung des europäischen Herrschaftsbereiches auf Länder des östlichen Mittelmeerraumes das Geschäft der handeltreibenden Bürger aufblühen ließ; was meinst Du dazu, wenn für das Christentum Krieg geführt wird und wenn mit Religion und Krieg "gute" Geschäfte gemacht werden?

ANMERKUNGEN

- 1) Zuerst veröffentlicht in: Walter Fümrohr: *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*, Bamberg 1978, S. 171 - 177.
- 2) Der Abschnitt über die Arbeit mit schriftlichen Quellen gilt grundsätzlich für alle folgenden Unterrichtsentwürfe, wobei es als selbstverständlich anzusehen ist, daß die betreffenden Fähigkeiten zuerst nur angebahnt werden können, dann allmählich weiter zu entwickeln sind.
- 3) Bis hierher Betonung der Kartenarbeit.
- 4) Da die Schüler bei dieser ersten Unterrichtsstunde einige abendländische Quellaussagen über die Kreuzzüge kennenlernten, sollen sie in der 2. Unterrichtsstunde mit morgenländischen Quellen konfrontiert werden.
- 5) Zeitraubender, wenngleich sicherlich ergiebiger wäre der umgekehrte Weg: Der Lehrer gibt die genannten Begriffe von sich aus und läßt die Schüler über Bedeutung und Herkunft der betreffenden Wörter Vermutungen anstellen und anhand bereitgestellter Bücher nachschlagen.

DIE ISLAMWELT IN DER NEUZEIT

Raphael de Keyser

I. Bibliographie.

- Avontuur van de mens. Encyclopedie van 70 eeuwen wereldgeschiedenis, T.VII, Antwerpen, 1973, S. 293-304
- S.J. Shaw und E.K. Shaw, History of the Ottoman Empire and modern Turkey, 2 T., Cambridge, 1977
- H. von Glasenapp, De Islam, Den Haag, 1971
- L. Dequeker, Geschiedenis van het Jodendom en het Zionisme, (Dossiers Geschiedenis 10), Leuven, 1982; 2. Aufl. 1983
- R. de Keyser, E. van Ermen und H. Leclercq, Atlas van de wereldgeschiedenis, Leuven, 1983 (Karte 14c: Europa um 1560; 15e: Europa um 1648; 16c: Europa um 1720).

II. Ziele (für Schüler von 16 Jahren)

1. Die Schüler können auf der Karte die Verbreitung des Islams um 1450 und um 1750 angeben und die Unterschiede beschreiben.
2. Die Schüler können mit Hilfe der Karte die Ausdehnung des osmanischen Reiches in der Neuzeit in chronologischer Reihenfolge beschreiben.
3. Die Schüler können erklären, warum das ottomanische Reich das wichtigste islamische Reich der Neuzeit war.
4. Die Schüler können die wichtigsten politischen, religiösen und wirtschaftlichen Merkmale der islamischen Reiche nennen.
5. Die Schüler können den Unterschied zwischen dem sunnitischottomanischen Reich (der Türkei) und dem schiitischen Safavidenreich (Iran) andeuten.
6. Die Schüler können die heutigen Gegensätze zwischen den Sunniten und den Schiiten aus der historischen Entwicklung erklären.

III. STRUKTUR der UNTERRICHTSSTUNDE

Didaktische Arbeitsformen

A. Der Anfang (die Einleitung)

1. Anlauf (phase)

1453 eroberte der ottomanische Sultan, Mehmed der Zweite, Konstantinopel, die Hauptstadt des oströmischen Reiches. Der Verlust Konstantinopels bedeutete für Europa das Ende des Mittelalters und den Anfang der Neuzeit. Für den Islam bricht eine neue Ära des ottomanischen Übergewichts auf dem Balkan an.

Der Lehrer datiert den Anfang der Neuzeit und fragt, wann sie endet. Die Schüler deuten auf der Karte das oströmische Reich und Konstantinopel/Istanbul an.

2. Problemstellung

Wie weit war der Islam in der Neuzeit verbreitet?
Welche Reiche waren in der Welt des Islams die wichtigsten?
Wie waren sie organisiert?
Wer waren ihre wichtigsten Personen?
Wie lange blieben diese Reiche bestehen?

Der Lehrer formuliert schon diejenigen Aspekte, die nachher untersucht werden.

B. Der Korpus

1. Die Situation um 1500
2. Die Entwicklung zwischen 1450 und 1750

1. Die Situation um 1500

a) Was ist der Islam?

- Zeiträumliche Einordnung.
Nächst dem Christentum ist in jener Zeit der Islam die größte Weltreligion (heute 455 Millionen von Gläubigen; 300 000 Muslime in Belgien, davon 120 000 in Brüssel).

Wann entstand der Islam? Wer war Mohammed? An welchen Gott glauben die Islamiten? Wo entstand der Islam? In welchen Kontinenten und Ländern ist er jetzt die herrschende Religion?

Gespräch als Unterrichtsmethode. Der Lehrer stellt Fragen, und die Schüler antworten.

- Einige Begriffe werden aufgefrischt:

Islam = totale Hingabe an Allah;

Muslim = Anhänger des Islams;

"Muselmann": eine persische Übersetzung von Muslim;

Koran : die heilige Schrift;

Der Lehrer erklärt einige Begriffe.

- Es wird an den Glaubensinhalt und an die Religionsübung erinnert:

Sie glauben an den alleinigen Gott: Allah;

Verpflichtungen: beten, fasten, Almosen geben, Pilgerfahrt nach Mekka, Verbreitung des Glaubens, auch mit Gewalt. Vor allem die Türken nahmen diese letzte Verpflichtung ernst und wurden von andersgläubigen Völkern sehr gefürchtet.

- Gegensätze innerhalb des Islams um 1500 und heute.

Verschiedene Richtungen des Islams:

die Sunniten: - betrachten, neben dem Koran, auch die Lebensweise der Propheten als Lehre;

- sind toleranter gegen andere Religionen

die Schiiten: - die streng Religiösen, die nach dem Wortlaut des Korans leben;

- viel weniger tolerant;
- vor allem im Iran

die Kori-Schiiten:

- bilden eine neutrale Mittelgruppe.

Der Lehrer weist darauf hin, daß die Gegensätze innerhalb des Islams auch heute noch Konflikte verursachen (z.B. den Krieg Iran-Irak).

b) Die Vertreibung der Mauren aus Spanien

Diese Muslime eroberten Spanien in den Jahren 711-716 und wurden 1492 von den spanischen Katholischen Königen (Isabella von Kastilien und Ferdinand von Aragonien) von der Halbinsel bzw. aus Granada vertrieben. Dort erlebte der Islam eine Blütezeit von 8 Jahrhunderten. Seine Spuren sind noch immer in der Kunst erkennbar.

Die Wiedereroberung oder 'Reconquista' hatte 7 Jahrhunderte gedauert.

Die Schüler suchen auf der Karte Granada.

Der Lehrer zeigt einige Bilder der maurischen Kunst in Spanien.

c) Die Welt des Islams um 1500.

Um 1500 hatte der Islam sich über ein großes Gebiet ausgebreitet. Zwar hatte er Westeuropa hergeben müssen, schon 1453 aber wurde Konstantinopel eingenommen, und von da an wurde der Zug nach Osteuropa fortgesetzt.

Auch in Asien fand der Islam viele Anhänger.

Die wichtigsten Zentren waren:

- das türkische und ottomanische Reich;
- Persien oder Iran;
- Indien;
- die eurasiatischen Steppen;
- Nordafrika.

2. Die Entwicklung der drei wichtigsten Islam-Gebiete zwischen 1450 und 1750

a) Das ottomanische Reich

1° Eroberungen im 15. und 16. Jahrh.

Drei Sultane erweiterten das Reich:

- Mohammed (Mehmed) II. (+ 1481) : Ausdehnung des Gebiets in westliche Richtung (Balkan);

- Selim I. (1512-1520): sein Augenmerk richtete sich auf den Osten (Besiegung der Perser und der Mameluken);

- Suleiman der Große (1520-1566): wandte sich aufs neue dem christlichen Westen zu, u.a. Eroberung von Ungarn (1526) und mißlungene Belagerung von Wien (1529).

2° Das türkische Staatswesen: hatte militärischen Charakter.

Das Reich war hauptsächlich militärisch organisiert. Das Corps der Janitscharen bildete die Kerntuppe. Der Name kommt vom Türkischen "yeni ceri" = neues Heer.

Es bestand aus christlichen Knaben, die von ihrer Familie weggeholt waren und als Islamiten erzogen wurden. Sie wurden ausschließlich für die Kriegsführung herangebildet und durften nicht heiraten.

Sie waren ein ideales Werkzeug in der Hand des Sultans.

Die Schüler vergleichen die Karten, welche die Verbreitung des Islams um 1100 (Kreuzzüge) und um 1500 angeben.

Der Lehrer erklärt die Herkunft des Namens.

Die Schüler sollen die Gebiete auf der Karte andeuten.

Der Lehrer liest einen Text über die Disziplin der Janitscharen vor.

3° Der lange Verfall im 17. und 18. Jahrhundert.

Nach der Offensive Suleimans wurde das türkische Vordringen nach Zentraleuropa für anderthalb Jahrhundert lahmgelegt. Das Reich hatte auch mit inneren Schwierigkeiten zu kämpfen (z.B. dem Verfall der Janitscharen). In der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts lebte es noch einmal wieder auf (1683: zweite Belagerung von Wien), nach einer Niederlage gegen Prinz Eugen von Savoyen mußte es aber den Frieden von Karlowitz (1699) unterschreiben, dazu den Verzicht auf bestimmte Balkan-Gebiete, u.a. auf Ungarn.

Dem türkischen Reich sind nach dem I. Weltkrieg, in dem es die Seite Deutschlands gewählt hatte, nur die Kerngebiete übriggeblieben.

Der Lehrer erklärt etwas genauer den Verfall der Janitscharen.

Der Lehrer deutet die Gebiete auf der Karte an.

b) Die Safaviden im Iran

Im Iran gründeten die Safaviden einen schiitischen Staat (1501-1736), der auch jetzt noch besteht.

Während zwei Jahrhunderten lebten sie in Konflikt mit dem sunnitisch-ottomanischen Reich, aus wirtschaftlichen und vor allem aus religiösen Gründen.

Didaktische Darlegung.

Die Schüler wiederholen den Unterschied zwischen den zwei Religionen.

Der Lehrer deutet Iran auf der Karte an.

Die Safaviden hatten ihre größte Machtentfaltung unter Sjah Abbas I (1587-1629):

- Gebietserweiterung
- religiöse Toleranz
- künstlerische Leistungen
- Kontakte mit dem Westen

Nach ihm ging die Safaviden-Herrschaft allmählich nieder; 1736 = Ende der Safaviden-Dynastie.

c) Das muslimische Indien

Schon im 14. Jahrhundert eroberten die Muselmanen Indien, den Deccan ausgenommen. 1526 gründete Babur, ein Nachkomme von Dschingis Khan, das mongolische Imperium. Dieses Imperium wurde auch das Imperium des Großmoguls genannt. Baburs Enkel, Akbar (1556-1605), erweiterte das Gebiet, versuchte die indischen Strukturen zu verändern (z.B. Abbau der Sklaverei), strebte religiöse Toleranz an.

Die Schüler sollen diese Gebiete auf der Karte suchen.

Der Lehrer zeigt Akbars Bild.

Seine Nachfolger bewirkten ein goldenes 17. Jahrhundert:

- Wohlstand
- Unterdrückung von Unruhen.

Der letzte wichtige Nachfolger war Aurangzeb (1658-1707).

Nachher haben seine Erben einander leidenschaftlich bekämpft, und mit dem mongolischen Imperium ging es abwärts.

1757 geht das Reich in englische Hände über.

Die Schüler vergleichen den Zustand mit der Zeit Karls des Großen.

C. Ende der Stunde

In der Neuzeit erstreckte sich die Welt des Islams über ein großes Gebiet. In diesem Gebiet manifestierten sich verschiedene Reiche, von denen das ottomanische das wichtigste war.

Die Schüler wiederholen die Grundzüge und deuten die Reiche auf der Karte an.

DAS OSMANISCHE REICH UND DER AUFSTIEG DER HEUTIGEN TÜRKEI

- EIN LEHRMODELL -

Trevor John

1. Berechtigung und Zielsetzung:

Viele Briten haben das eine landläufige Bild von den Türken: daß sie schreckliche Krieger waren und es heute noch sind, und daß sie rücksichtslos, grausam und barbarisch waren. Es ist ein Bild, dessen Ursprung in der Zeit der Kreuzzüge liegt, doch sicherlich auch geprägt wurde durch Gladstones Liberalismus im 19. Jahrhundert und das Fehlschlagen des Versuchs der Alliierten, 1915, die Dardanellen zu erobern. Das "Image" osmanischer Sultane ist besonders unvoreteilhaft: man hält sie für tyrannisch und brutal, befleckt mit dem Blut ihrer eigenen Familie, dem Blut ihrer ergebenen Diener und unterworfenen Christenbevölkerung, verderbt und den Verlockungen des Harems erlegen. Es überrascht nicht, daß das osmanische Reich zum "kranken Mann Europas" wurde und Rivalität unter den Großmächten um sein Gebiet zu einem der Anlässe des 1. Weltkrieges wurde.

Und doch gründeten die Osmanen ein Großreich, das ebensolang wie das weströmische Reich standhielt und das die griechisch-römische Stadt Konstantinopel in ein Zentrum einer anderen sehr ausgeprägten Kultur verwandelte.

Aus den Ruinen ihres Reiches stieg der moderne Staat der Türkei empor, und unter den arabischen Völkern des Nahen Ostens blieb eine Lage zurück, die sich bis heute noch nicht völlig gefestigt hat.

Dies macht das osmanische Reich zu einem lohnenden Lehrgegenstand in den Geschichtslehrplänen der Schulen.

Hier liegt ein landläufiges Bild vor, das sich an der historischen Wirklichkeit überprüfen läßt.

Das Studium seiner Geschichte gibt mehr Verständnis für mehr Puzzlesteine der modernen Welt.

Was kann man Schülern der Sekundarstufe vermitteln?

2. Themenbereiche:

2.1. Der Aufstieg der Osmanen

Ein höchst kompliziertes Thema; es muß vereinfacht werden durch Auswahl nur der bedeutendsten und markantesten Ereignisse. Ohne ständigen Bezug auf Karten wird das Thema unverständlich sein. (Dies gilt auch für die folgenden Themen.)

2.1.1. Gründung der Dynastie durch Osman

Im späten 13. Jahrhundert herrschte in West-Anatolien durch den Niedergang sowohl der seldschukischen als auch der mongolischen Macht ein (politischer) Wirrwarr. Osman war ein erfolgreicher Führer einer der vielen türkischen Kriegsbanden. Er führte Überfälle auf byzantinisches Gebiet und gewann Unterstützung und Rekruten, indem er seine Angriffe als "gaza" oder heiligen Krieg der Muslime gegen Christen proklamierte.

Ereignisse:

- 1301 Osman besiegt ein byzantinisches Heer bei Baphaeon.
- 1326 Einnahme von Bursa, welches die osmanische Hauptstadt wurde;
- 1331 Orhan, sein Sohn, nimmt Nicaea (Iznik) ein;
- 1354 Einnahme von Gallipoli - ein Brückenkopf, der auf der europäischen Seite der Dardanellen gewonnen wurde. Türkomanische Nomaden werden ermutigt, in Thrakien zu siedeln.
- 1361 Murad I., Orhans Sohn, nimmt Adrianopel (Edirne) ein;
- 1389 Murad besiegt bosnische und serbische Armeen in der Schlacht von Kossovo (auf dem "Amselfeld"). Eroberung des Balkans sichergestellt;
- 1396 Bayezid I.; Murads Sohn, schlägt einen europäischen Kreuzzug gegen ihn, in der Schlacht von Nikopolis zurück.
- 1402 Rückschlag, als Bayezid I. von dem Mongolenführer Timur (Tamerlan) besiegt und gefangen genommen wird: Schlacht von Ankara;
- 1453 Belagerung und Einnahme Konstantinopels durch Mehmed II., den "Eroberer", Urenkel von Bayezid; Hagia Sophia wird in eine Moschee verwandelt; Mehmed verkündet: "Von nun an ist Istanbul meine Hauptstadt".

2.1.2. Gründe für ihren Erfolg:

- a) militärische Stärke: erreicht durch
 - die Janitscharen (militärische Sklaven), eine hoch ausgebildete Infanterie
 - die erste stehende Armee in Europa - zuerst aus Kriegsgefangenen rekrutiert, doch später aus einer Aushebung christlicher Kinder (devşirme), die zum Islam bekehrt und zu absolutem Gehorsam gegenüber dem Sultan erzogen wurden.

- die "Sipahis" - die Kavallerie - durch Lehen ("timars") von eroberten Ländern unterhalten
 - schnelle Übernahme westlicher Kriegstechnologie, besonders schwerer Kanonen, die den Sturm der Mauern Konstantinopels ermöglichten - Feuerwaffen für Infanterie am Ende des 15. Jahrhunderts.
- b) Sie brachten eine stabile Ordnung in die Länder, die sie eroberten, und schützten die große Masse der Bevölkerung, die Bauern. Nach serbischem Recht mußte zum Beispiel ein Bauer zwei Tage pro Woche Zwangsarbeit verrichten; unter osmanischer Herrschaft wurde das auf drei Tage pro Jahr reduziert.
- c) Religiöse Toleranz: die griechisch-orthodoxe Kirche (die Kirche der breiten Mehrheit der Balkanvölker) durfte weiterhin bestehen, und man gestattete lokale Selbstregierung unter religiösen Führern. Jüdische Gemeinden wurden ebenfalls toleriert.

2.1.3. Östliche Ausdehnung:

- Ende des 15. Jahrhunderts war ganz Anatolien unter osmanischer Kontrolle
- 1516 und 1517 wurden in Syrien und Ägypten die Mameluken von Selim I. besiegt.

Der Hedschaz erkannte ebenfalls die osmanische Hoheit an. Selim I., Mehmeds Enkel, wurde zum "Diener Mekkas und Medinas" ausgerufen und erhielt die Schlüssel Mekkas. Der osmanische Sultan war nun der politische und religiöse Führer des Islam.

Warum die Araber die osmanische Herrschaft akzeptierten:

- die Osmanen waren aufrechte Muslime; sie benutzten ihre Macht, um den islamischen Glauben zu schützen und auszuweiten
- sie hielten islamisches Recht und orthodoxes Denken aufrecht
- sie respektierten die arabische Sprache, wenn auch Türkisch Verwaltungssprache war, jedoch in arabischen Buchstaben geschrieben
- sie gestanden örtlichen religiösen Führern große Machtbefugnisse zu
- ihre Regierung war effizient: regelmäßige Erhebungen wurden durchgeführt (praktisch unbekannt in Westeuropa) und exakte Aufzeichnungen geführt. Die Besteuerung war aber nur geringfügig.

2.2. Das Osmanische Reich als Weltmacht:

Suleyman I. (1520-1566): "Ich bin der Knecht Gottes und Sultan dieser Welt. Durch die Gnade Gottes bin ich der oberste in der Gemeinde Mohammeds".

2.2.1. Grundlage der Größe des Reiches:

- Reichtum als Handelszentrum zwischen Ost und West
- das Sklavensystem: die intelligentesten Kinder, durch die "devsirme" rekrutiert, wurden in der Verwaltung angestellt; ihnen wurde die gleiche Loyalität zum Sultan eingeschärft wie den "Janitscharen".
- die unumschränkte Macht des Sultans: als Mehmed II. das Sultanat übernahm, wurden seine Brüder hingerichtet, um mögliche Rivalen auszuschalten; seit Mehmed III. wurden potentielle Thronfolger in strenger Abgeschiedenheit im Palast gehalten.
- die Aufrechterhaltung des Islam und die Tolerierung des Christentums: Opfer religiöser Verfolgung in West-Europa suchten in den Ländern des Sultans Schutz.

2.2.2. Osmanische Zivilisation:

- Architektur: die Moscheen von Sinan.
- Miniaturmalerei: "Hunername" (Das Buch der Fertigkeiten - Szenen aus dem Leben des Sultans) und "Surname" (Das Buch der Festivitäten - Szenen aus dem täglichen Leben am Hof).
- der Topkapi-Palast: der Zweck des Gebäudes und seine (Kunst-) Schätze
- Kalligraphie und Keramik

2.2.3. Die Rolle des Reiches in der europäischen Geschichte

- Besetzung eines Großteils Ungarns und Bedrohung Österreichs:
 - 1526 Schlacht von Mohacs
 - 1529 Belagerung Wiens
 - 1541 Angliederung Ungarns
- Das Bündnis Suleymans mit Frankreich gegen die Habsburger und seine Annäherung an evangelisch-lutherische Fürsten lenkten Karl V. ab, was der Reformation dazu verhalf, Fuß zu fassen.

2.3. Gründe für den Rückgang der osmanischen Macht Ende des 16. Jahrhunderts und zu Beginn des 17. Jahrhunderts

2.3.1. Verlagerung des Reichtums des Osthandels direkt nach Europa:

- konnte nicht verhindern, daß westeuropäische Mächte den Indischen Ozean beherrschten
- 1552 Fehlschlagen des Versuchs, die Portugiesen von Hormuz aus dem persischen Golf zu drängen.

- Die Osmanen vermochten nicht, mit der überlegenen westlichen Technologie Schritt zu halten, besonders bei Schiffen und Kanonen.

2.3.2. Der Reichtum nahm auch im osmanischen Reich ab, da es die Regierung nicht vermochte, die Märkte im Inland vor dem Import westlicher Erzeugnisse zu schützen.

2.3.3. Die konservative Haltung der regierenden osmanischen Klasse - die Militärs und die "ulema" (Religionsführer): Die Erfolge des frühen 16. Jahrhunderts hatten ihnen große Zuversicht gegeben, aber der Wohlstand, auf dem diese Erfolge beruhten, dauerte nicht an.

2.3.4. Nicht-Sklaven begannen in die Administration einzudringen. Gehorsam gegenüber den Anweisungen des Sultans und Disziplin begannen zusammenzuberechnen.

2.3.5. Militärische Veränderungen: die Zahl der sipahis nahm ab (von 87.000 auf 8.000); die Anzahl der Janitscharen stieg an (von 16.000 auf 37.000), aber eingeborene Türken wurden nicht zugelassen; eine Miliz, ausgerüstet mit Schußwaffen, wurde geschaffen, aber es kam zu Rivalitäten mit den Janitscharen, was sowohl zu Unruhen als auch zu erhöhter und schwerer Besteuerung führte.

2.3.6. Die Sultane, aufgewachsen in der Abgeschlossenheit des Palastes waren oft unerfahren und inkompetent, wenn sie an die Herrschaft kamen. Die Janitscharen revoltierten nun häufig gegen Sultane, die ihnen, wie sie glaubten, zu wenig Gunst zukommen ließen.

2.3.7. Das Ende der Expansion: 1570-71 wurde Cypern Venedig abgenommen, aber 1571 unterlagen die Osmanen einer vereinigten venezianisch-spanischen Flotte in der Schlacht von Lepanto.

Der Aufstieg gewaltiger (Groß-) Mächte im Norden und Osten: das russische Reich der Zaren von Moskau und das Safavidische von Iran.

2.4. Warum das osmanische Reich vom Westen überflügelt wurde:

2.4.1. Die Osmanen waren davon überzeugt, daß ihre Religion den Konfessionen anderer Länder überlegen war; es war die allumfassende Religion, weshalb sie nichts Wichtiges von anderen Nationen zu lernen hatten.

2.4.2. Die Sprache dieser Religion - Arabisch - war genau die Sprache Gottes und deshalb gab es keinen Anlaß, andere Sprachen zu lernen (und somit Ideen) außer Arabisch und Türkisch. Es war z.B. verboten, im Reich auf arabisch zu drucken, und die einzige damalige Presse wurde 1742 stillgelegt und erst 1784 wieder in Betrieb genommen.

2.4.3. Die militärische Schwäche, die aus dem Sich-Sperren gegen Lernen und Innovation erwuchs, wurde erst im 18. Jahrhundert offenkundig.

1699 Vertrag von Carlowitz nach der Niederlage gegen Österreich

1718 Vertrag mit Passarowitz nach der Niederlage gegen Österreich

1774 Vertrag von Kütschük Kainardschi nach der Niederlage gegen Rußland

Jeder der aufeinanderfolgenden Verträge nach Kriegsniederlagen brachte den Verlust von Gebieten mit sich, die lange den Osmanen gehört hatten.

2.5. Versuche der Modernisierung

2.5.1. Mahmud II. (1808-39) - Modernisierung des osmanischen Heeres (ausgebildet durch preußische Offiziere)

- 1826 Beseitigung der Janitscharen
- neue Verwaltungskräfte, in weltlichen Fächern außerhalb religiöser Erziehungsanstalten ausgebildet, wurden eingesetzt; man trug Kleidung im westlichen Stil sowie den Fez statt des Turbans.
- ein Übersetzerbüro, das Beamte in europäischen Sprachen ausbildet
- erste Zeitung in türkischer Sprache

2.5.2. 1839 - eine Reihe von Rechtsreformen (Tanzimat)

- Gleichheit aller Bürger - Muslime oder Christen - vor dem Gesetz
- Schutz der Bürger vor Willkürakten der Regierung

2.5.3. 1876 Abdul Hamid II., von den Neu-Osmanen unter Druck gesetzt, garantierte eine neue Verfassung mit einem Plenum von Repräsentanten; doch als dieses weitere Reformen verlangte, hob er die Verfassung auf, und das Parlament tagte über 30 Jahre hinweg nicht mehr. Unzufriedene Intellektuelle aus Militär- und Medizinakademien gründeten die Geheimorganisation "Gremium der Vereinigung und des Fortschritts" oder "Jung-Türken". Einer von ihnen war Mustafa Kemal. Die Annahme des europäischen Wortes "Türke" durch die Bewegung ist ein Anzeichen ihrer pro-westlichen, antiislamischen Zielsetzungen.

2.5.4. 1908: Das Heer zwang den Sultan, ein neues Parlament zu bestellen; als 1909 der Versuch Abdul Hamids fehlschlug, das Parlament zu stürzen, setzte das Parlament ihn ab und schickte ihn ins Exil. Der neue Sultan Mehmed V. war ein konstitutioneller Monarch.

2.5.5. Weitere Gebietsverluste im 19. Jahrhundert

Ägypten 1839

Montenegro 1878

Griechenland 1832

Bosnien und Herzegovina 1878

Serbien 1878

Bulgarien 1908

Rumänien 1878

Libyen 1912

Weitere Verluste im Balkankrieg 1912 - 1913

2.5.6. 1914: Die "Jung-Türken" führten das osmanische Reich in den 1. Weltkrieg auf der Seite der Mittelmächte. Sie hofften auf eine Niederlage Rußlands; Deutschland hatte ihr Modernisierungsprogramm gefördert. Mit der Niederlage von Deutschland und Österreich 1918 besetzten westliche Streitkräfte Istanbul und boten darüber, große Anteile osmanischen Gebiets zwischen sich aufzuteilen. Die Gebiete, die hauptsächlich von Arabern bevölkert wurden, wurden als französische oder britische Protektorate übernommen. Ein griechisches Heer erhielt die Genehmigung, bei Izmir zu landen, mit der Absicht, West-Anatolien zu annektieren.

2.6. Mustafa Kemal und die moderne Türkei

2.6.1. 1920 organisierte er Widerstand in Anatolien und berief eine Nationalversammlung ein, die in Ankara tagen sollte.

2.6.2. 1922 besiegte er die Griechen und vertrieb sie aus Anatolien und Ost-Trakien.

2.6.3. 1923 zogen sich die westlichen Streitkräfte aus Istanbul zurück. Der letzte Sultan, der mit ihnen kooperierte, ging ins Exil. Die Grenzen der neuen Nation wurden durch den Vertrag von Lausanne anerkannt. Die Versammlung verkündete, die Republik Türkei mit Ankara als Hauptstadt. Kemal war ihr erster Präsident. Man nannte ihn später "Atatürk", d.h. "Vater der Türken".

2.6.4. Kemal betonte den türkischen Charakter des neuen Staates, aber er bemühte sich, ihn zu einer völlig modernen Nation zu machen. Er glaubte, daß dies nur dann erreicht werden könne, wenn der Einfluß des Islam auf den Staat beseitigt würde, d.h. wenn die Türkei zu einem säkularen Staat werden würde.

2.6.5. Seine Reformen:

- 1924: Abschaffung des Kalifats
- 1924: außerordentliche religiöse Gerichtshöfe abgeschafft und religiöse Schulen und Hochschulen geschlossen.
- 1925: religiöse Kleidung "geächtet" und das Tragen des Fez verboten. Alle Beamten mußten Kleidung, "wie sie in den zivilisierten Nationen der Welt üblich ist", tragen, die Verschleierung der Frauen wurde kritisiert, jedoch nie gesetzlich verboten
- 1926: neuer Gesetzeskodex, basierend auf dem der Schweiz. Westlicher Kalender übernommen.
- 1928: neue türkische Schrift, basierend auf lateinischem Alphabet, eingeführt, und öffentlicher Gebrauch des arabischen Alphabets mißbilligt. Kampagne gegen Analphabetentum durch weltliche, staatliche Schulen.

Zwei größere Probleme konnte Kemal nicht lösen:

- a) Seine Reformen stießen auf Opposition, teilweise gewalttätige, besonders von Leuten, die strenge Anhänger des orthodoxen Islams waren; und er konnte die Demokratie, an die er glaubte, nicht völlig durchführen.
- b) Wirtschaftlich blieb die Türkei unterentwickelt, wenn auch ein gewisser industrieller Wirtschaftsprozess durch den ersten Fünf-Jahresplan (1934-1939) erreicht wurde.

Die Etablierung einer dauerhaften Demokratie und die Entwicklung der Nation in wirtschaftlicher Hinsicht bleiben zwei der Kernprobleme der Türkei bis zum heutigen Tag.

3. Quellen und Materialien für den Unterricht in türkischer Geschichte

Die grobe Skizzierung wesentlicher Gesichtspunkte der türkischen Geschichte, die oben vorgenommen wurde, ist notwendig, da es wenig Geschriebenes für Schüler der Sekundarstufe gibt, in dem es um osmanische Geschichte und Zivilisation geht.

Eine Ausnahme ist:

John Addison: Suleyman and the Ottoman Empire (Harrap World History Programme), London 1974

Dieses Buch hat einen kurzen, klaren und interessanten Text, der den Sultan in den Zusammenhang der Reichsentwicklung stellt. Die meisten Schüler der Sekundarstufe kämen mit diesem Buch "zu Rande". Es hat einen ausgezeichneten Anhang mit Quellenzitaten.

Osmanische Geschichte wird natürlich in gewöhnlichen Geschichtslehrbüchern gestreift, doch fast immer aus der europäischen Sicht. Es gibt jedoch einige hervorragende Spezialwerke, aus denen der Lehrer geeignete Information und Lehrmaterial entnehmen kann.

Drei davon sind:

Bernhard Lewis: The Emergence of Modern Turkey - Second Edition -, Oxford 1968

Halil Inalcik : The Ottoman Empire - The Classical Age 1300-1600, London 1973

Stanford Shaw : History of the Ottoman Empire and Modern Turkey (Two Volumes), Cambridge 1976

All diese Werke schenken türkischen wie europäischen Quellen gebührende Beachtung.

Außerdem ist relevant die "Cambridge History of Islam", Volume I.

Eher "populärwissenschaftliche" Abhandlungen sind:

David Jacobs: Constantinopel - City on the Golden Horn, New York 1969

Joyce Milton, Rafael Steinberg and Sarah Lewis:

Religion at the Crossroads: Byzantium, The Turks,
London 1980

Raphaela Lewos: Everyday Life in Ottoman Turkey,
London 1971.

Alle drei sind gut illustriert, die ersten beiden haben viele farbige Tafeln, und das dritte geht sehr ins Detail über türkisches Leben und Gesellschaft.

Quellenmaterial in Übersetzung ist nicht leicht zu erhalten (ausgenommen in Addison's Buch), aber einige Auszüge können in folgendem aufgefunden werden:

Bernhard Lewis: Istanbul and Civilisation of the Ottoman Empire,
Norman (USA) 1963

Bernhard Lewis: Islam from the Prophet Muhammed to the Capture of Constantinople, Volume I.

Für einen erstaunlichen Blick auf Suleyman den Prächtigen, durch europäische Augen gesehen, ist gesorgt bei:

E. S. Forster(ed.): Letters of Ogier Ghiselin de Busbecq,
Oxford 1968.

Busbecq war kaiserlicher Botschafter an Suleymans Hof von 1554 bis 1562.

Beziehungen zu West-Europa sind abgehandelt in:

Bernhard Lewis: The Muslim Discovery of Europe, London 1982.

Eine der besten Einführungen in die osmanische Zivilisation ist durch ihre Kunst und Architektur gegeben. Eine übersichtliche Einführung kann man in folgendem finden:

David Talbot
Rice : Islamic Art, London 1975

Detaillierter ist:

M. Levy : The World of Ottoman Art, London 1976

Bezüglich der Moscheen siehe den prächtig illustrierten Band:

Godfrey Goodwin: A History of Ottoman Architecture,
London 1971.

Gerade Kindern werden vor allem die türkischen Miniaturen gefallen, wovon viele (oft vergrößerte) in dem bereits oben erwähnten "Religion at the Crossroads" zu finden sind. Vergleiche auch:

R. Ettinghausen, N.S. Ipsiroglu and S. Eyuboglu:

Turkey - Ancient Miniatures, UNESCO 1961

Metin And:

Turkish Miniature Painting, Ankara 1974

Das Britische Museum hat einen Satz Diapositive über "Die türkische Töpferei von Iznik" produziert.

Obwohl die fremdländische Beschaffenheit der osmanischen und türkischen Geschichte übertrieben und ein falscher Eindruck einer Zivilisation erweckt werden kann, die doch in gleichem, wenn nicht in größerem Maße menschlich war als die zeitgenössische europäische Gesellschaft, so ist sie dennoch voll von guten Geschichten, die nicht übersehen werden sollten, wenn es darauf ankommt, das Interesse von Kindern zu wecken. Insbesondere die Belagerung Konstantinopels im Jahre 1453 ist es, welche dramatischen und epischen Charakter besitzt. Diese Geschichte ist auf akademischem Niveau gut erzählt worden von

Sir Steven Runciman: The Fall of Constantinople, Cambridge 1965;

Als historischer Roman für Kinder:

Jill Paton Walsh: The Emperor's Winding Sheet, London 1974.

Das letztgenannte Werk ist voll von Vorurteilen gegen die Türken, was die Autorin freimütig zugibt. Sie hat versprochen, in einem zweiten Buch einen Ausgleich zu schaffen, was sie bisher allerdings noch nicht getan hat. Die historischen Einzelheiten des Romans sind zutreffend, und es ist eines von wenigen Büchern, das Kinder für sich selber lesen können. Sie sollten jedoch zu einer kritischen Betrachtung angehalten werden. Es zeichnet ein grausames Bild der Eroberung Konstantinopels vom 29. Mai 1453, aber die damaligen Ereignisse waren sicherlich nicht schlimmer als die Einnahme und die drei Tage dauernde Plünderung der Stadt durch die Kreuzfahrer im Jahre 1204.

Die geringe Zahl der Quellen und Materialien, in denen dieses Thema bewußt für Kinder gestaltet ist, stellt eine hohe Anforderung an die Lehrer; aber dessen Bedeutung und Wichtigkeit macht es deutlich, daß sich der Aufwand lohnt, dieser Anforderung Genüge zu leisten.

ISLAMISCHE FRÜHGESCHICHTE IN EINEM NEUEN SCHULGESCHICHTSBUCH

Hans Georg Kirchhoff

Leicht beieinander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.

(Friedrich Schiller: Wallensteins Tod II, 2)

Daß die Geschichte des Islam in modernen Schulgeschichtsbüchern einen höheren Stellenwert verdient, als ihm herkömmlich zugebilligt wird, bedarf keiner ausführlichen Begründung. Sollen Schüler befähigt werden, in der gegenwärtigen Weltpolitik sich wenigstens notdürftig zu orientieren, müssen ihnen elementare Kenntnisse über Mohammed, das religiöse und kulturelle System des Islams und die Geschichte der islamischen Völker vermittelt werden. Darüber hinaus stellt das Zusammenleben und -lernen mit einer großen und noch wachsenden Zahl muslimischer, vor allem türkischer Schüler an westeuropäische Kinder und Jugendliche hohe Anforderungen: Verständnis und Toleranz sind verlangt. Schließlich geht es um die Identität dieser muslimischen Schüler selbst, die ja in unser Schulsystem integriert sind und von denen sehr viele auch als Erwachsene einen Platz in einer christlichen bzw. säkularisierten Gesellschaft werden finden müssen.

Diese wenigen Andeutungen mögen genügen. Kein Zweifel: es ist leicht, die didaktische Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der islamischen Welt im Unterricht aufzustellen und überzeugend zu begründen. Es ist auch nicht schwer, etwa für die Oberstufe des Gymnasiums einen Kurs in islamischer Geschichte zu entwerfen und die entsprechenden Materialien dafür bereitzustellen. Wie steht es aber mit der Realisierung der genannten Forderung in dem vielleicht wichtigsten Bereich geschichtlicher Unterweisung, im Unterricht der Sekundarstufe I (5. - 10. Klasse)? Hier herrscht der chronologische Lehrgang und das entsprechende Lehrbuch fast unangefochten, und dies aus guten inneren und weniger guten äußeren Gründen. Die letzteren sind rasch aufgezählt: die Randposition des Geschichtsunterrichts im Stundenplan (0, 1 oder 2 Wochenstunden) erlaubt keine Eskapaden, und die Knappheit der öffentlichen Mittel zwingt - über Lernmittelfreiheit und/oder Buchleihsysteme - zur Beschränkung auf ein nicht allzu teures Lehrbuch. (Über die inneren Gründe, die für den chronologischen Lehrgang und ein kompaktes Lehrbuch sprechen, kann hier nicht gehandelt werden.)

Zu diesen Rahmenbedingungen treten weitere, nicht minder gewichtige. Verlegerische Interessen, Probleme der didaktischen Reduktion und der Platzbedarf moderner Methoden (Quellenarbeit) mögen stichwortartig genannt sein. Besonders einschneidend aber wirkt die Zulassungspraxis in mindestens einem deutschen Bundesland. Ein Buch, das sich nicht den wissenschaftstheoretischen, didaktischen und methodischen Vorstellungen der zuständigen ministeriellen Kommission weitgehend angepaßt, hat kaum eine Chance. Inzwischen wissen viele deutsche Schulbuchautoren, was eine "Schere im Kopf" ist.

Unter solchen Umständen ist der Geschichtsdidaktiker, der ein Schulbuch und damit die Probe auf seine theoretische Rechnung machen will, zur Quadratur des Kreises verdammt. Seine Aufgabe kann nicht gelingen, und das Produkt seiner Arbeit ähnelt nur noch von ferne den Vorstellungen, die er ursprünglich hatte. Fazit: Es gibt keine guten Schulbücher, nur mehr oder weniger schlechte.-

Es schien mir notwendig, diese grundsätzlichen Überlegungen vorzuschicken, ehe ich das Islam-Kapitel eines neuen Geschichtsbuches skizziere. Es stammt aus dem ersten Band des Lehrbuches "Geschichte und Gegenwart" (Paderborn, Schöningh), das für Realschulen in Nordrhein-Westfalen konzipiert ist und sich im Druck befindet. Der Band reicht von der Urgeschichte bis ins frühe Mittelalter und ist für die 6. Klasse bestimmt. Vorausgegangen ist das Kapitel "Die Welt verändert sich: Christen und Germanen", in dem die Frühgeschichte des Christentums, die germanische Völkerwanderung und die Christianisierung des Frankenreiches dargestellt wird. Das Islam-Kapitel beschließt den ersten Band.

Um einen Eindruck vom Inhalt zu vermitteln, sei die Gliederung dieses Kapitels wiedergegeben:

"Der Islam: eine neue Weltreligion"

- warum wir uns mit dem Islam beschäftigen

1. Mohammed

- Arabien, die Heimat Mohammeds
- Mohammed, der Prophet
- Welche Bedeutung hatte Mekka?
- "Der Prophet gilt nichts in seiner Vaterstadt"; Mohammed verläßt Mekka
- Mekka wird zur Heiligen Stadt des Islam

2. Die Lehre Mohammeds

- Der Koran, das heilige Buch des Islam
- Wie viele Götter gibt es?
- Gute und böse Menschen: die Abrechnung
- Wie ein Muslim gottgefällig leben soll
- Wie ein Koran aussieht

3. Ein neues Weltreich

- Eroberung statt Mission
- Der "Gottesstaat"
- Ursachen der arabischen Erfolge
- Kampf um Konstantinopel
- Der Zerfall des arabischen Reiches

4. Wie die Menschen im arabischen Reich lebten

- Die islamische Kultur
- Freie und Sklaven
- Muslimische Kaufleute reisen in ferne Länder

5. Arm und reich: die beiden Sindbade

Wie Geschichtsforscher arbeiten

Geschichte und Gegenwart

Die Ziffern bezeichnen Stundeneinheiten; die beiden letzten Abschnitte finden sich bei jedem Kapitel und sind auf dieses inhaltlich bezogen. Bei einem Deputat von 2 Wochenstunden Geschichte in dieser Klasse nimmt der Lehrgang demnach 3 Wochen in Anspruch, also etwa 10% der realiter zur Verfügung stehenden Zeit.

Wie aus der Stoffverteilung deutlich wird, liegt das Schwergewicht der Darstellung auf der Biographie Mohammeds, seiner Lehre und der frühislamischen Kultur, während die politische Geschichte in den Hintergrund tritt. Die Gründe dafür wurden zu Beginn dieses Aufsatzes genannt.

Im Vergleich mit älteren und neueren westdeutschen Lehrbüchern für diese Schulstufe nimmt die Frühgeschichte des Islam einen erheblich umfangreicheren Platz ein. Das mußte mit Kürzungen an anderer Stelle erkaufte werden: die frühen asiatischen Hochkulturen fehlen völlig, und die germanische Völkerwanderung wird nur cursorisch behandelt. Gekürzt muß werden; wie und wo, ist, mit Fontane zu reden, "ein weites Feld".

Den Teilnehmern an der Tutzingener Tagung fällt vielleicht auf, daß der dort von mir vorgestellte Abschnitt "Die Stellung der Frau im Islam" völlig entfallen ist. Er war derjenige Teil des Kapitels, der am meisten Mühe gemacht hatte

und in Tutzing von den muslimischen Gesprächsteilnehmern heftig angegriffen worden war. Auf meine briefliche Bitte um Korrektur antwortete einer von ihnen, indem er die Korrektheit der Darstellung bestätigte; ein zweiter reagierte nicht. Die ministerielle Zulassungskommission jedoch behauptete - völlig zu Unrecht - die einschlägigen Koranzitate seien durch Kürzung verfälscht worden, und meinte außerdem, der Text sei geeignet, bestehende anti-islamische Vorurteile noch zu verstärken. Da ich natürlich gerade das Gegenteil beabsichtigt hatte, gab ich den Kampf auf.

Damit sich der Leser aber selbst ein Urteil bilden kann, sei im folgenden dieser in Tutzing vorgetragene und in der Druckfassung fehlende Abschnitt wiedergegeben. Er vermittelt zugleich eine Vorstellung von der methodischen Anlage des gesamten Unterrichtswerkes.

2. Die Lehre Mohammeds

Der Koran , das heilige Buch des Islam

Die Offenbarungen Mohammeds wurden von seinen Anhängern aufgeschrieben und nach seinem Tode zum Koran (arabisch: Buch) zusammengestellt. Es ist in Suren (arabisch: Kapitel) unterteilt und enthält neben religiösen Texten zahlreiche Vorschriften für das Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft. Deshalb wird er noch heute in islamischen Staaten auch als Gesetzbuch benutzt.
(...)

Ist der Mann mehr wert als die Frau?

M 7 (M = Material) Aus dem Koran

"Die Männer stehen über den Frauen, weil Gott ihnen den Vorzug gegeben hat ... Die rechtschaffenen Frauen sind gehorsam ... Wenn ihr aber fürchtet, daß eure Frauen widerspenstig sind: so ermahnt sie, tut so, als ob ihr sie nicht kennt, schlägt sie. Wenn sie euch aber gehorchen, so behandelt sie gut, denn Gott ist groß und erhaben."

(Sure 4, Vers 34, Nach Paret a.a.O., S. 69)

Ein Muslim darf mehrere Frauen haben (arabisch: Harem). Wenn er stirbt, erbt eine Tochter nur halb so viel wie ein Sohn.

- a) Beantworte die Frage der Überschrift gemäß dem Koran!
- b) Vergleiche die Stellung der Frau im Islam mit der bei den Griechen und im Christentum!
- c) Suche Gründe für die muslimische Vielehe! Bedenke dabei folgendes:
 - 1. Bei den zahlreichen Kämpfen der Araber wurden viele Männer getötet.
 - 2. Die Kinder waren gesundheitlich viel stärker gefährdet als die Erwachsenen. Auch in Deutschland starb noch vor 200 Jahren jedes zweite Kind, bevor es 10 Jahre alt geworden war.
 - 3. Eltern waren auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen, wenn sie krank oder alt wurden.
- d) Was hat sich in diesen Dingen bei uns geändert?

M 8 Türkische Frauen in Berlin (Bild)

- a) Woran kann man erkennen, daß diese Frauen gegenüber den Männern nicht gleichberechtigt sind?
- b) Welche Probleme ergeben sich daraus für türkische Mädchen, die bei uns aufwachsen?
- c) Trotz Mohammeds Erlaubnis zur Vielehe war und ist auch bei den Muslimen die Einehe die Regel. Kannst du Gründe dafür nennen?
- d) Heute ist bei uns die Frau dem Manne gesetzlich gleichgestellt. In der Praxis sieht es jedoch gelegentlich anders aus. Kennst du Beispiele für eine Schlechterbehandlung der Frau? Worin können jeweils die Gründe liegen?

Vielleicht ist der Abschnitt tatsächlich mißlungen; vielleicht läßt sich das Thema auch für 11 - 13-jährige Schüler nicht angemessen aufbereiten. Es wäre mir sehr hilfreich, dazu die Meinung der Kollegen zu erfahren.

VORSCHLAG ZUR INTERFAKTULTATIVEN KOOPERATION VON GESCHICHTS- UND RELIGIONSUNTERRICHT

Johannes Lähnemann und Walter Fürnrohr

Skizze einer Unterrichtssequenz "Begegnung mit dem Islam" für ein 7./8. Schuljahr der Hauptschule in Bayern

Johannes Lähnemann

- Ziele: 1. Die Schüler sollen den Islam als eine Weltreligion in der "Nachbarschaft" des Christentums kennenlernen.
2. Sie sollen eine Vorstellung von der Entstehung des Islam, von Mohammed als dem Gesandten Allahs und der Bedeutung seiner Botschaft haben. Sie sollen Vergleiche ziehen können zwischen dem Weg Jesu und dem Weg Mohammeds.
3. Sie sollen wichtigste Lehren und Pflichten im Islam verstehen und beschreiben können - insbesondere die Bedeutung des Koran und die "5 Säulen" (Bekenntnis, Gebet, Almosen, Fasten, Pilgerfahrt).
- (4. Sie sollen eine Vorstellung von der Ausbreitung des Islam und von seiner kulturellen Weltleistung haben.)
5. Sie sollen Schwierigkeiten, denen Menschen einer anderen Religion in unserer Gesellschaft begegnen, erkennen, Vorurteile über sie wahrnehmen und sich über mögliche Ansätze zu ihrer Überwindung Gedanken machen.
6. Sie sollen diese Inhalte zusammen mit ihren muslimischen Mitschülern erarbeiten und auf diesem Wege sich darin üben, mit ihnen offen - ohne Überheblichkeit, Angst und Vorurteile - über Fragen der Religion nachzudenken und zu sprechen.

<u>Inhalte</u>	<u>Methodische Hinweise</u>	<u>Medien</u>
0. Begrüßung der muslim. Mitschüler, Einführung des Themas	Die christl. begrüßen die muslim. Ss (Schüler) mit einem Kanon.	Gitarre, Kanon: "Vom Aufgang der Sonne ..."

<u>Inhalte</u>	<u>Methodische Hinweise</u>	<u>Medien</u>
1. <u>Eine Reise in die Türkei</u> -Begegnung mit der muslimischen Welt; "Reisebericht" Gespräch mit einem Imam Das Innere und Äußere einer Moschee (Vergleich: Kirche - Moschee - Synagoge)	L(ehrer)erzählung u. K(lassen)G(espräch) KG, G(ruppen)A(rbeit) zum Interviewtext	Cassettenrekorder, Cassette, Dias, Projektor "Interview-Text" Papier, Farbstifte Arbeitsblatt

2. <u>Mohammed und die Entstehung des Islam:</u> Der Lebensweg Mohammeds und seine Sendung Auffällige Parallelen und Unterschiede zwischen <u>Jesus und Mohammed</u>	L-Vortrag GA zum "Puzzle" Gelenktes KG, T(afel-)B(ild), Hefteintrag	Dias "Puzzle" zum Leben Mohammeds, A(rbeits-)B(latt) dazu W(and-)T(afel)

3. <u>Wichtigste Lehren und Pflichten im Islam</u>		
3.1 Koran und Bekenntnis, Gebet	Einer der muslimischen Mitschüler erläutert, demonstriert. Vertiefen des KG zu "heiligen Büchern", TB, Gebet christlich-muslimisch	"Mitbringsel": Koran Gebetsteppich, Tesbih (?) AB zum "Gebet"
3.2 Almosen, Fasten, Pilgerfahrt	Betrachtung, Auswertung des Films, Brett-Spiel	Film "Mohammed, Koran u. Gebet" "Wer wird als erster ein Hadschi?"
3.3 Zusammenfassung: die "5 Säulen"	Gestaltung eines Schmuckblattes	AB "5 Säulen"

4. <u>Besuch der Moschee in der Landgrabenstraße/ Nürnberg</u>	Besuch der Moschee, Erläuterung durch den Imam, KG	

<u>Inhalte</u>	<u>Methodische Hinweise</u>	<u>Medien</u>
5. <u>Muslimische Arbeiter und ihre Familien in der Bundesrepublik Deutschland</u>	KG: Ss-Überlegungen Ergänzung durch AB L-Erzählung zum Beispiel aus Stadt Allendorf Ss überlegen (oder "malen") eine Fortsetzung KG (Rollenspiel?) über Begegnungsmöglichkeiten ...	AB "Muslime in deutschen Fabriken" AB "Beginn einer Geschichte" (Anleitungen zum Rollenspiel)

6. <u>Lernkontrolle zum Thema "Begegnung mit dem Islam"</u>	Ausfüllen der Testbögen "Spielen" - Ordnen Sehen, Stellung nehmen zum Film	Testbogen "Der Islam- eine große Weltreligion" Lernspiel zu christlichen und muslimischen Begriffen evtl. der Film "Nazmiyes Kopftuch"

Bei "Reservezeit": Die "Ausbreitung des Islam", seine kulturelle Weltgeltung

Interfakultative Kooperationsmöglichkeiten an diesem Beispiel

Walter Fürnrohr

Wenn sich Schüler an bayerischen Hauptschulen im Religionsunterricht der 7./8. Klasse dieser Thematik zuwenden, haben sie die erste Begegnung mit dem Islam im Geschichtsunterricht bereits hinter sich: Im (wöchentlich 1-stündigen) Geschichtsunterricht der 6. Klasse verlangen die Lernziele 3, 4 und 17, auf Mohammed und die Entstehung des Islam um 600 n. Chr., auf die Ausbreitung dieser Religion und die kulturellen Leistungen der Muslime in den nachfolgenden Jahrhunderten sowie auf die christlichen Kreuzzüge von 1096 - 1270 einzugehen¹⁾. Dabei kommt es gewiß nur zu einer kurzen Konfrontation mit dem historischen Phänomen Islam, und es ist durchaus möglich, daß viele Schüler ein Jahr später zunächst einmal gar nichts mehr wissen. Es müßte aber relativ leicht sein, einschlägige Erinnerungen in ihnen zu wecken, am besten, wenn möglichst kurz vor der ersten Religionsstunde aus der angegebenen Sequenz eine Geschichtsstunde einer entsprechenden Wiederholung gewidmet würde: Der Islam im Mittelalter, Ausbreitung seit der Zeit des Propheten Mohammed und kulturelle Leistungen (vgl. Lähnemanns Lernziele 2 und 4). Neben der unvermeidlichen Kartenarbeit könnten Bilder und Texte Wissen aus dem Vorjahre aktivieren und erweitern, ohne daß noch einmal näher auf das Leben Mohammeds eingegangen würde.

Solch eine Stunde hat für den Geschichtsunterricht vor allem dann einen Sinn, wenn ihr ein damit im Zusammenhang stehendes Thema folgt, also etwa der Vorstoß der Türken vom Südosten her bis Wien 1529 und besonders 1683²⁾. Darum sollte der Religionsunterricht den Beginn seiner Stundensequenz "Begegnung mit dem Islam" insoweit auf den Geschichtsunterricht abstimmen, daß diese Sequenz einsetzt, wenn der Geschichtsunterricht, der seine Themen nicht willkürlich anordnen kann, sondern in gewisser Weise an den Zeitablauf gebunden ist, seinerseits bei dieser Thematik angelangt ist. Dann aber - wenn dieses Timing gelingt - greifen die Fächer Geschichte und Religion wie Zahnräder ineinander; sie treiben sich gegenseitig vorwärts, und ihr Unterrichtserfolg stützt sich gegenseitig: Der Religionsunterricht erhält ein zeitlich tief gestaffeltes Fundament, und die beiden Geschichtsstunden erhalten einen eminent motivierenden Gegenwartsbezug.

Die Sequenz des Religionsunterrichts geht von der Gegenwart aus, von einem Bericht über eine Reise in die Türkei und von einem Vergleich zwischen Kirche und Moschee. In ihrer zweiten Stunde vergleicht sie das Leben der beiden Religionsstifter Jesus und Mohammed. Sie wendet sich dann den Lehren und Pflichten im Islam zu und landet zuletzt wieder bei Problemen der Gegenwart: den Schwierigkeiten, denen Menschen mit einer anderen Religion in unserer Gesellschaft begegnen. Die Sequenz der Religionsstunden ist wirklich gehalten worden. Aus Zeitgründen mußte auf das vorgesehene Lernziel 4 verzichtet werden, das aber bei Muslimen zu ihrem Geschichtsbewußtsein und kulturellen Selbstbewußtsein wesentlich beiträgt. Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht, der gerade hier das Fehlende beisteuern kann, erscheint also umso mehr angezeigt.

Wenn für den Religionsunterricht gefordert wird, daß die deutschen christlichen Schüler die Inhalte zusammen mit ihren muslimischen Mitschülern erarbeiten sollen, so gilt diese Forderung selbstverständlich auch für den Geschichtsunterricht. Das affektive Lernziel, gegenseitige Vorurteile abzubauen, gilt für beide Unterrichtsfächer gleichermaßen (Lähnemanns Lernziele 5 und 6).

Hier war nur vom Religionsunterricht (und Religionslehrer) sowie vom Geschichtsunterricht (und Geschichtslehrer) die Rede. Aber es wäre ein Leichtes, in diesem Zusammenhang z.B. im Deutschunterricht eine Erzählung aus "Wir sind doch nicht vom Mond"³⁾ oder ein anderes passendes Lesestück zu bringen. Es besteht kaum ein Zweifel, daß der Versuch, eine Brücke des Verständnisses zu schlagen zwischen christlichen Mitteleuropäern und muslimischen Türken, die hier in Mitteleuropa wohnen, in der Schule dann bei weitem besser gelingt, wenn es sich nicht um ein vereinzelt Bemühen in einem Unterrichtsfache handelt, sondern um ein konzentriertes Bemühen mehrerer Lehrer in mehreren Schulfächern.

A N M E R K U N G E N

1) Vgl. den niederländischen Entwurf für ein Lehrbuch von B. Smulders u.a., S. 216 ff. und den Unterrichtsentwurf zum Thema Kreuzzüge von Fümrohr, S. 243 ff.

2) Vgl. den Unterrichtsentwurf von R. de Keyser, S. 244 ff.

3) Herrmann, Ruth: *Wir sind doch nicht vom Mond. Klein-Istanbul an der Elbe*. 7. Aufl., Reinbeck b. Hamburg 1980 (rororo Rotfuchs Nr. 47)

DIE ISLAMISCHE WELT ALS PARTNER ?

Karl Pellens

Allgemeine Überlegungen mit einem konkreten Unterrichtsvorschlag

Als im Jahre 1957 die 500-Jahrfeier der Universität Freiburg im Breisgau gefeiert werden sollte, war auch ein festlicher Einzug der geladenen Universitätsrektoren in Talar und mit Amtskette in der Reihenfolge der jeweiligen Universitätsgründung vorgesehen. Die Veranstalter dachten wohl daran, daß der Rektor der ältesten europäischen Universität, der um 1250 begründeten Universität von Paris, die Spitze des Zuges übernehmen werde. Tatsächlich aber machte der Rektor der Al-Azhar-Universität von Kairo, der größten und ältesten muslimischen Universität (gegründet um 987), das "Recht der Erstgeburt" mit Erfolg geltend, so daß er den Einzug der europäischen Universitätsrektoren anführen konnte.

Natürlich geht es uns hier weder um ein Festprotokoll noch um etwaige Eifersüchteleien. Es geht um die Frage, ob selbst eine von uns als so europäisch und westlich, als abendländisches Eigengut interpretierte Erscheinung wie Universität und Hochschule, akademische Ausbildung und Wissenschaft letztlich auf arabische Vorbilder zurückgeht. Man wird diese Frage nicht unkritisch vereinfachen dürfen. Keine der europäischen Hochschulen ist von Muslimen gegründet worden; die juristische Fakultät von Bologna, auf die die späteren Juristischen Fakultäten zurückgehen, nahm inhaltlich römisches Recht aus byzantinischer Überlieferung auf; die Theologischen Fakultäten beziehen sich auf Bibel und Kirche, die es bereits vor dem Islam gab.

Aber die Medizinische Fakultät von Salerno verdankt fast alles arabischen Anregungen; große Bereiche des philosophischen Erbes Europas verdanken wir islamischer (und unter dem Islam speziell auch: jüdischer) Vermittlung und Übersetzung ... Jedenfalls war die Art und Weise universitärer Ausbildung im arabischen Raum ausgeformt und durch die Kreuzzüge im Westen bekannt, bevor die Universität von Paris ihre Pforten öffnete. Man wird also den Modellcharakter arabischer Erfahrungen nicht unterschätzen dürfen.

Blicken wir in einen ganz anderen Bereich, so ist daran zu erinnern, daß Europa nach dem Mittelalter, welches die "lateinischen Ziffern" benutzte, die heute noch verwendeten "arabischen Ziffern" übernommen hat. Selbst unser Wort "Ziffer" ist arabischen Ursprungs. All dies deutet auf vielfältige mathematische Anregungen hin, die aufgenommen wurden.

1. Gegenüber solchen kulturellen Befruchtungen hat sich Europa keineswegs immer als dankbar erwiesen. Freilich ist die älteste unmittelbare Erfahrung des Islam keine friedliche gewesen: sie fand im 7. und vor allem im 8. Jahrhundert unter dem Vorzeichen des Glaubenskrieges statt. 732 standen in Bewaffnung und Technik zunächst überlegene muslimische Truppen mitten in Gallien, bei Tours und Poitiers im heutigen Frankreich. - Die weltgeschichtliche "Antwort" Europas, die Kreuzzüge zur "Befreiung des Heiligen Grabes" in Jerusalem, war kaum minder problematisch. Die Erfahrung der Kreuzzüge hinterließ zwar auch das Bild des Edlen Heiden - bis hin zu der Ringparabel in Lessings Nathan - in unserer Literatur; auf die Kreuzzüge gehen viele kulturelle Anregungen, ja selbst die Kenntnis eines so kultivierten Spiels wie des Schachspiels zurück. Aber die Erinnerung an Blut und Gewalt ist dadurch nicht ausgelöscht worden¹⁾.

Blicken wir näher hin auf die heutigen außerschulischen Informationsquellen unserer Schüler, so ist trotz Fernsehen nach wie vor an hervorragender Stelle Karl May zu nennen - das Islambild dieser Jugendlektüre beruht ja mehr auf Phantasie als auf realer Faktenkenntnis; es hat sich tief eingeprägt. Opern und Operetten haben ein übriges getan. Die vor allem englische Kolonial-epoche hat über Berichte, Romane und Wertungen nicht gerade eine authentische Begegnung gefördert ...

Aufgrund der besonderen Schuldverhaftung der deutschen mit der israelischen Geschichte und der Gründung des Staates Israel dürfte vielen von uns die heutige jüdische Perspektive eher bekannt sein als die arabische Sicht. Schließlich stellen muslimische Gastarbeiter aus der Türkei oder aus dem südlichen Jugoslawien keine volle Vertretung ihrer Völker dar; vor allem können sie nicht die Begegnung mit den geistig führenden Repräsentanten des Islam ersetzen²⁾.

Christliche Mission ist in arabischen Ländern oft kritisch angesehen worden - wen wundert's, daß heutige islamische Mission in Europa nicht nur auf Gegenliebe stößt ?³⁾

Fast überall findet man Hemmungen, Hindernisse und Schwierigkeiten, die einer soliden Kenntnis entgegenstehen. In diesem Meer von Mißverstehen und Fehlurteilen, die oft abenteuerlich sind wie die 'Erzählungen aus 1001 Nacht', scheint es vorerst an einer wirklich orientierenden Wegweisung zu fehlen.

2. In den Lehrplänen des Landes Baden-Württemberg für die Haupt- und die Realschulen⁴⁾ - sie seien hier stellvertretend für andere Bundesländer geprüft - taucht der arabische Raum bereits in der Weltkunde, Klasse 6, auf. Die Perspektive ist bezeichnend: Unter dem modernen Obertitel: "Industrie, Rohstoffe, Energie" heißt das Ziel: "Die Abhängigkeit der Bundesrepublik Deutschland von Rohstoffimporten darlegen"; unter 'Inhalten' ist auch von der Pipeline und vom Ölhafen die Rede, dann heißt es: "Erdöltransport vom Fördergebiet bis zum Endverbraucher". - Der islamische Raum wird den 12-jährigen als Erdöl-Fördergebiet nahegebracht! Nichts gegen einen in den Schulen früh einsetzenden Realismus - aber wenn solcher Utilitarismus, soweit ich sehe, der einzige Aspekt ist, unter dem die arabische Welt in der 5. und 6. Klasse erscheint, dann fällt es schwer, an eine Öffnung des historisch-politischen Horizonts durch ein solches Curriculum zu glauben⁵⁾.

Demgegenüber erscheint der Lehrplan der Hauptschule in der 7. Klasse geradezu als vorbildlich. In der Lehrplaneinheit: "Europa zu Beginn des Mittelalters"⁶⁾ können etwa zwei Unterrichtsstunden dem Wahlziel gewidmet werden: "Entstehung, Lehre und Ausbreitung des Islam beschreiben und erklären können." Unter 'Inhalte' heißt es dazu: "Die Rolle Mohammeds. Der islamische Gottesstaat. Die Lehre des Islam." Nur die 'Hinweise' bleiben mager: "Kartenarbeit, Bildquellen." Natürlich bedarf die Ausbreitung des Islam der historischen Karte. Aber läßt sich die Lehre des Islam, und sei sie hier auch nur eingeschränkt auf den Gottesstaat, ohne Textquellen vermitteln? Weiter unten seien Materialien geboten, die hier eingebracht werden können. - Ob das Thema "Kreuzzüge"⁷⁾ in dieser Kontur und Kürze hier Positives austrägt, muß dahingestellt bleiben.

In Klasse 8 der Hauptschule finden wir zwar ein Curriculum, welches erfreulich wenig europazentrisch ist, das Thema Islam bzw. muslimische Welt scheint aber ausgespart zu sein. - In Klasse 9 taucht dieser Raum lediglich unter der Perspektive des Imperialismus auf. Bei einer solchen Weichenstellung muß der Lehrer deutlich gegensteuern, um auch einige europa-unabhängige, dem Islam in sich gerecht werdende Aspekte in den Schülerhorizont einzzeichnen.

Der Realschulgeschichtslehrer hat es noch schwerer. Die Themen: Mohammed und Kreuzzüge fehlen im Lehrplan. Kann man z.B. das neuere Spanien ohne die Auseinandersetzung mit dem Islam verstehen ? Auch "Die Türken vor Wien" dürfen uns wegen ihres Einflusses auf die Geschichte des Reformationszeitalters nicht unbekannt bleiben.

Soweit ich sehe, ist in der Realschule der arabische Kernraum der muslimischen Welt erstmals in der 10. Klasse ausdrücklicher Wahlgegenstand: In der Lehrplaneinheit 10,5 kann unter "Weltpolitische Problemfelder"⁸⁾ "Der Nahostkonflikt" genommen und mit etwa 7 Stunden behandelt werden. - Leider ist auch dies kein Thema, welches die islamische Welt in sich darstellt. Der Lehrer hat jedoch, wenn er dieses Thema wählt, die Möglichkeit, ein bis zwei Stunden jeder Konfliktpartei in sich zu widmen.

Wer, wie hier geschehen, vorliegende Lehrpläne unter einem einzigen thematischen Aspekt durchgeht, gerät leicht in den Verdacht unbilliger Kritik bzw. der Stoffhuberei. Beides ist hier jedoch nicht angezielt. Solange der gegenwärtige zeitliche Rahmen des Geschichtsunterrichts und die gegenwärtige Stundentafel gilt, muß jeder quantitativen Erweiterung eine Streichung an anderer Stelle entsprechen. Die Frage, ob die gegenwärtige Verteilung innereuropäischer und außereuropäischer Themen bereits ausbalanciert ist und sowohl der Sache als auch den zu erwartenden künftigen Lebenserfordernissen entspricht, möchte ich hier ausdrücklich offen lassen.

Mir geht es bei der Lehrplanlektüre um ein qualitatives Anliegen. An mehr Einzelstellen als bisher sollte zu Themen, die sowieso im Lehrplan erscheinen, auch ausdrücklich auf die Gegenperspektive, auf die beteiligten außereuropäischen Partner, hingewiesen werden. Es sollten Quellen eingebracht werden, die Gegenpositionen verdeutlichen. Dies darf nicht auf den Geschichtsunterricht begrenzt bleiben. Der Deutschunterricht arbeitet vielfach mit Übersetzungen aus benachbarten europäischen Sprachen. Vom Koran angefangen sollten auch Texte aus dem islamischen Raum hinzukommen, Gedichte, Schilderungen und Urteile alter und neuer Autoren.

3. Je mehr wir mit Originaltexten arbeiten, um so deutlicher sehen wir, daß viele europäische Kategorien, historische Termine, Ordnungskriterien auf die islamische Welt nicht zutreffen. Dies gilt bereits für die großen Epochenangaben. Das Altertum hat der islamische Raum nicht in seiner heutigen, religiösen Struktur erfahren, weil Mohammed erst im Übergang

von der Spätantike zum Frühmittelalter aufgetreten ist; die arabische Halbinsel lag während der gesamten Antike so am Rande der hellenistischen Reiche und des Imperiums Romanum, daß kaum eine direkte kulturelle Berührung festzustellen ist.

Welchen Sinn hätte es, die Bezeichnung "Mittelalter" auf die islamische Welt zu übertragen? Jener Einwurzelungsprozeß des Christentums, jener Lernprozeß an der Antike, welche für unser Mittelalter kennzeichnend sind, haben im Islam nicht oder anders stattgefunden; für den epochemachenden Kampf der beiden europäischen Universalgewalten -Kaisertum und Papsttum- mit dem Ergebnis eines säkularisierten und souveränen Staates auf der einen und einer teils in Frage gestellten, teils aber auch verinnerlichten Kirche auf der anderen Seite, fehlen im Islam alle Voraussetzungen.

Während sich uns vom Beginn der Neuzeit an, der islamische Bereich sowohl nach außen als auch nach innen als stagnierend charakterisiert - möglicherweise aber sehen wir auch dieses falsch - ist die europäische Neuzeit vom Zeitalter der Entdeckungen an äußerst expansiv, ja imperialistisch nach außen, und nach innen von einer widersprüchlichsten Fruchtbarkeit gekennzeichnet.

Selbst Ausdrücke wie Priester/Geistlicher oder Aufklärung, Staat oder Rittertum, Ehe oder Kultur, Literatur oder bildende Kunst, Reform oder Konfession, Revolution oder Republik bedeuten im jeweils anderen Kontext nicht das Gleiche. Wissen wir hinreichend, was im heutigen Iran "Islamische Republik" bedeutet ?

Wenn der Geschichtslehrer mit europäischen Quellen arbeitet, weiß er und wissen die Schüler im allgemeinen und in etwa, was die zentralen Ausdrücke bedeuten. Es muß nur herausgearbeitet werden, welche je besonderen Informationen der Text mit ihnen anbietet. Zu den Lernzielen einer Beschäftigung mit außereuropäischen Quellen gehört aber auch jeweils die Bestimmung des Bedeutungsinhaltes der sonst als bekannt vorausgesetzten Grundbegriffe - oder zumindest die Offenheit dafür, daß sie in ihrem Bedeutungsinhalt variieren können und deshalb vor einem wirklichen Verständnis erfragt und umschrieben werden müssen.

4. Wenn irgend möglich, sollte der Lehrer Texte, mit deren Auszügen er im Unterricht arbeitet, vorher als Ganztexte durchgearbeitet haben. Aus Raumgründen kann dies hier nicht an einem vollen Ganztext demonstriert werden. Die einzelnen Schritte einer praktischen Vorbereitungs- und Unterrichtsarbeit seien jedoch modellartig und auf andere Texte und Themen übertragbar vorgeführt.

Im folgenden wird zunächst ein längerer Textauszug aus einem neueren Werk von 'Abd al-Rahman al-Bazazz: Islam and Arab Nationalism, vorgestellt. 'Abd al-Rahman war irakischer Lehrer, wurde dann Botschafter seines Landes in Kairo und 1962 Premier. Sein schriftliches Werk ist das eines tiefgründigen muslimischen Geschichtsdenkens, den die Probleme um Islam und Nationalismus nicht losgelassen haben. Er schreibt:

"Als Folge des Kulturimperialismus, unter dem eine Gruppe von uns immer noch leidet, sind wir durch westliche Kozeptionen beeinflusst, durch die die Religion sehr eng eingeschränkt wird, und demzufolge sie nicht über Verehrung, Liturgie und Glaubenslehre hinausgeht. Diese leiten den Menschen in seinem Verhältnis zu Gott und zu seinem Nächsten und lösen ihn als Einzelwesen von der Gesellschaft.

Der Islam läßt eine derartig enge Sicht der Religion nicht zu. Viele Leute glauben immer noch, daß der Islam dem Christentum oder dem Buddhismus ähnlich sei und aus nichts anderem als Glaubensinhalten, Gottesverehrung und ethischen Geboten bestehe. Tatsächlich aber ist der Islam genaugenommen eine soziale Ordnung, eine Lebensphilosophie, ein System von wirtschaftlichen Grundsätzen, eine Regierungsgewalt, die zu ihm als Religion im westlichen Verständnis hinzukommen.

Einige westliche Denker haben es vermocht, den beträchtlichen Unterschied zwischen der umfassenden Natur des Islam und der begrenzten Natur des Christentums herauszustellen. Das Christentum zollt dem Einzelmenschen und seiner geistigen Lauterkeit mehr Aufmerksamkeit, als dem Einzelnen als Teil des Ganzen und seinem Verhältnis zur Gemeinschaft. Das folgt unausweichlich aus der Natur beider Religionen, deren Umständen und dem Zeitpunkt ihrer Offenbarung. Christus war ein Mitglied der israelitischen Gesellschaft, die unter der Autorität des römischen Staats von einer aktiven Teilnahme an der politischen Organisation ausgeschlossen war. Dagegen war der Prophet Mohammed ein Führer und Staatsmann, genauso wie er auch

ein Sozialreformer und Glaubenslehrer war. Bertrand Russell (1872-1970) ist einer von den westlichen Philosophen, die den Unterschied zwischen den beiden Religionen begriffen haben ... Er betrachtete den Islam als eine politische Religion oder eine gesellschaftlich ausgerichtete Religion, die das Leben des einzelnen und der Gesellschaft vollständig beherrscht, auf der anderen Seite betrachtete er Christentum und Buddhismus als Religionen der Einzelmenschen bzw. als unpolitische Religionen. ... Aber der Arabische Nationalismus, an den wir glauben und den wir herbeiwünschen, basiert eben nicht auf einem rassischen, sondern auf einem linguistischen, historischen, kulturellen und geistigen Appell und auf grundlegenden lebenswichtigen Interessen. ...

Die europäische Gesellschaft ist im Mittelalter zwei Autoritäten unterworfen, der geistlichen Gewalt des Papstes und der weltlichen Gewalt des Kaisers.

Dieser Dualismus, obwohl er auch bei uns in einigen Staaten mit langsamer sozialer Entwicklung spürbar geworden ist, ist dem wahren Islam fremd. Die Einheit im Glauben hat hier zur Einheit im Leben geführt, und diese Einheit im Leben hat den Kalifen der Muslime gleichzeitig zum Führer des Gebets, zum Führer der Armee und zum politischen Oberhaupt gemacht.

Der Gegensatz des deutschen oder italienischen Nationalismus zum Christentum meint also noch nicht notwendig, daß auch der arabische Nationalismus im Widerspruch zum Islam stehe. Es ist angebracht, hier noch einmal auf den großen Unterschied zwischen den Beziehungen des Christentums zum Westen und denen des Islams zum Arabertum hinzuweisen; das Christentum ist eine Religion die in den Westen importiert wurde. Sie entsprang der Geistigkeit des Orients, und sie ist völlig der Natur der teutonischen Stämme in Deutschland und den Kelten in Frankreich entgegengesetzt. Deshalb haben deutsche oder französische Nationalisten große Schwierigkeiten, das Christentum mit den von ihnen bevorzugten Wesenszügen der Nationalität in Einklang zu bringen. Sie stellen fest, daß es dem Christentum unmöglich gewesen war, die Wurzeln des germanischen oder keltischen Lebens zu durchdringen. Für den Islam trifft genau das Entgegengesetzte zu, und zwar, was seinen Einfluß auf die arabische Gesellschaft wie auf die arabische Nation angeht."⁹⁾

Manches wird auch bei mehrmaliger Lektüre diffus bleiben. Vielleicht kann hier neuere Literatur helfen.¹⁰⁾

Am Lehrer liegt es nun, geeignete Teile aus solchen Überlegungen auszuwählen um mit ihnen in seiner Klasse zu arbeiten. Eine solche Wahl kann nicht ohne Blick auf die konkrete Klasse, aber auch auf die Detailplanung des Unterrichts auf die einzelnen Grob- und Feinziele, erfolgen. Hier jetzt zwei Vorschläge, für S I, die wohl als übertragbar erscheinen.¹¹⁾ Wir beginnen mit einem Teil aus Abschnitt 1, der jedoch wegen des Anschlusses sinngemäß umgeformt werden muß:

"Durch westliche Auffassungen wird das Verständnis der Religion sehr eng eingeschränkt und geht nicht über Verehrung, Liturgie und Glaubenslehre hinaus. Diese leiten den Menschen in seinem Verhältnis zu Gott und zu seinem Nächsten und lösen ihn als Einzelwesen von der Gesellschaft. Der Islam ..." (Der Abschnitt 2 wird dann ganz auf das Arbeitsblatt übernommen).

Zunächst muß eine Einzelklärung angegangen werden: Was ist 'Liturgie', was ist "Buddhismus"?

An grundsätzlichen Fragen können und sollten behandelt werden:

Was sagt 'Abd al-Rahman über das europäische Verständnis von Religion? Trifft er damit, was wir unter Religion verstehen? Wie sieht er demgegenüber das Verständnis von Religion im Islam? Wird in diesem Textauszug auch Kritik am europäischen Verständnis fühlbar ("... lösen ihn als Einzelwesen von der Gesellschaft")? - Was sagt er über das islamische Verständnis von Religion? Gibt es Anhaltspunkte aus der gegenwärtigen Politik arabischer Staaten, die dafür sprechen, daß diese Sicht im arabischen Raum verbreitet ist? Was bedeutet diese Sicht a) für den Einzelnen und seine Freiheit und b) für das Verständnis von Gesellschaft und Politik?

Als weiteren Ausschnitt wählen wir den zweitletzten Abschnitt ("Dieser Dualismus ..."), zu dem für diesen Zweck die letzten Worte des vorherigen Abschnitts hinzugehören:

'Die europäische Gesellschaft ist im Mittelalter zwei Autoritäten unterworfen, der geistlichen Gewalt des Papstes und der weltlichen Gewalt des Kaisers.- Dieser Dualismus ...'

In Schulen ohne Latein muß man damit rechnen, daß "Dualismus" unbekannt ist. Wie oben, so sollte auch hier das Fremdwort genau erläutert werden.

Nach der Erläuterung werden vielleicht die ersten Schüler den Gegenbegriff in der Quelle bereits finden ("Einheit").

Nun sollte gefragt werden, was der Autor über Europa sagt, für welche Zeit und in welchem Sinne es zutrifft und wie dies heute zu sehen ist.

Will 'Abd al-Rahman aber Europa charakterisieren, oder wohin zielt seine Aussage? Was will er europäischen Lesern (er schreibt ja auf Englisch!) verdeutlichen? Wie sieht er den idealen Zustand der islamischen Gesellschaft? Können wir heutige arabische oder islamische Staaten als "Staaten" im europäischen Verständnis auffassen?¹²⁾

Wird auch von der heutigen jüngeren Generation die überkommene "Einheit" von Religion und Gesellschaft unbefragt als Ideal vertreten und damit an- und hingenommen? Heißt also der Abschied von der Kolonialepoche für die islamisch-arabische Welt zugleich: Rückkehr zur Urzeit des Islam? Werden das europäische Mittelalter mit dem Auseinandertreten von geistlicher und weltlicher Gewalt und die europäische Neuzeit mit ihrer vielschichtigen Aufklärung letztlich nicht zur Kenntnis genommen? Heißt "Renaissance des Islam" zugleich: unhistorisches Zurückdrehen des Rades der Geschichte? - In einer Reihe heutiger Länder könnte man den Eindruck haben.

Ein gläubiger, aber aufgeklärter Muslim - Professor für internationale Politik an der Universität Göttingen - hat eine Analyse der derzeitigen Krise des modernen Islam mit dem Untertitel: "Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter" vorgelegt.¹³⁾ Bassam Tibi sieht die heutige Aufgabe der arabischen Welt nicht im "Zurück!", sondern im mühsamen Aufarbeiten der Möglichkeiten des aufgeklärten, wissenschaftlich-technischen Zeitalters. Er plädiert also für eine teilweise Säkularisierung der islamischen Gesellschaften, für Reformen in Religion und Bildung, für eine behutsame, aber nachhaltige Industrialisierung. Er ist Schüler Horkheimers und zitiert gern Ernst Bloch. Wenngleich seine Forderungen heute kaum in einem islamischen Land als durchsetzbar erscheinen, so sind sie doch keineswegs unzeitgemäß: Befreiung des Individuums unter teilweiser Privatisierung der Religion - Vertiefung des Glaubens unter Abkettung von politischen Bindungen.

Die Tutzingener Tagung, in deren Dokumentation diese unterrichtsbezogenen Ausführungen nun erscheinen, hat Kontakte zu Muslimen sehr unterschiedlicher Herkunft und Prägung aufgebaut und ebenfalls vielfältig deutlich gemacht, daß die Frage nach einem besseren Verständnis des Islam sehr bald zu einer Frage an das Selbstverständnis der Europäer wird. Wir dürfen hoffen, daß auch diese Initiative dazu beiträgt, die Frage unseres Titels in eine Feststellung zu verwandeln: die islamische Welt ist für uns ein wichtiger Partner!¹⁴⁾

ANMERKUNGEN

- 1) Siehe Francesco Gabrieli (Hrsg.), *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*, München (dtv) 1975. - Eine Unterrichtseinheit unter dem Titel: *Die Kreuzzüge - Begegnungen zweier Welten*, findet sich in: Walter Führohr, *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*, Bamberg 1978, 171 ff. -- Vgl. oben S. 234.
- 2) Ein Unterrichtsmodell "Der Islam" von Georg und Margarete Dörr findet sich in Joachim Rohlfes (Hrsg.), *Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculum für die Sekundarstufe I. Ergebnisse und Beiträge einer Arbeitsgruppe des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* (Beiheft zur Zs. GWU), Stuttgart 1978, 79 ff.
- 3) Vgl. M. S. Abdullah, *Geschichte des Islams in Deutschland*, Graz-Wien-Köln 1981 (Islam und westliche Welt, Band 5). Dieser Band bezieht sich auf die Zeit vom 18. Jh. bis zur Gegenwart.
- 4) Ich beziehe mich auf die "Vorläufigen Lehrpläne" der Hauptschulen und Realschulen des Landes Baden-Württemberg, die als Lehrplan-Sonderdrucke im Neckar-Verlag GmbH, Postfach 1820, 7730 Villingen-Schwenningen, zwischen 1977 und 1981 erschienen sind. Sie können dort preisgünstig erworben werden.
- 5) Heft "Weltkunde" Klassen 5 und 6, Villingen-Schwenningen 1977, S. 16
- 6) Heft "Geschichte", Klasse 7, Villingen-Schwenningen 1979, S. 14
- 7) Ebda. S. 17
- 8) Heft "Erdkunde/Geschichte/Gemeinschaftskunde", Realschule Klassen 9 und 10. Villingen-Schwenningen 1981, Geschichte Klasse 10, S. 7.
- 9) Der Text ist auf Englisch erschienen in: Kemal H. Karpat (Hrsg.), *Political and Social Thought in the Contemporary Middle East*. New York 1970, S. 52 ff. Wir folgen hier der Übersetzung von Helmut Mejer: *Die Arabische Welt. Aufbruch in die Moderne. Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik* (Klett), Stuttgart 1976. Dieses materialreiche Arbeitsheft für Schulen ist zur Anschaffung sehr zu empfehlen.
- 10) Siehe dazu etwa: Hans A. Fischer-Barnicol, *Die Islamische Revolution: die Krise einer religiösen Kultur als politisches Problem*. Stuttgart 1981.
- 11) Diese Quelle kann auch einem tiefer dringenden Unterricht in der Sekundarstufe-II zugrundegelegt werden.
- 12) Eine andere arabische Quelle ist vorgestellt in: Karl Pellens, *Geschichtliche Quellen. Eine Einführung mit Arbeitsbeispielen*. (Arbeitshefte für den Unterricht für S II bei Reclam, UB 9553/2/). Stuttgart 1976, 116 ff. Dort ist eine "Textbestimmung" vorgeschlagen, d.h. die Schüler erhalten den Text ohne jede Angabe von Autor, Zeit und Ort der Abfassung. Zeit, Ort und Perspektive des Autors sollen aus dem Text in etwa erarbeitet werden.

- 13) Bassam Tibi, *Die Krise des modernen Islam. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter*. S. 228 Beck'sche Schwarze Reihe. DM 19,80. München 1981. - Dieser Band kann für Lehrerbibliotheken durchaus empfohlen werden.
- 14) Der vorstehende Beitrag erschien zuerst in den *Weingartener Beiträgen zur Schulpraxis, Lehrerinfo der PH Weingarten* 4, Weingarten 1981, S. 85-98. Er wurde im Quellenteil gekürzt.

V. Auswahlbibliographie

LITERATUR ZUR GESCHICHTE DES ISLAM, DER ISLAMISCHEN WELT UND DEREN BERÜCKSICHTIGUNG IM EUROPÄISCHEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Werner Ende - Karl Pellens

A. Bibliographien, Lexika und Handbücher

The Cambridge History of Islam, ed. P. M. Holt, Ann K. S. Lambton, Bernhard Lewis. Cambridge 1976, 737 - 750 (vor allem englischsprachige Werke)

Enzyklopädie des Islam. In Deutsch, englisch und Französisch: Leiden ¹1913 - 1936; 2. Auflage (noch nicht abgeschlossen) nur in Englisch und Französisch: 1954 ff. - Auswahl aus der 1. Auflage, vor allem religionswissenschaftlicher Beiträge: "Handwörterbuch des Islams", Leiden 1941

Claude Cahen, Jean Sauvaget's Introduction to the History of the Middle East. Based on the second edition by Claude Cahen. Berkeley, Univ. of Calif. Press, 1965

K. Schwarz, Der Vordere Orient in den Hochschulschriften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Freiburg/Br. 1980 (über 4000 Hochschulschriften 1885-1978)

J. D. Pearson (ed.), Index Islamicus. Cambridge 1958 ff.
(erschließt die Zeitschriftenliteratur in nicht-islamischen Sprachen ab 1905; ab 1971 auch Buchliteratur)

K. Kreiser - W. Diem - H.G. Majer (Hrsg.), Lexikon der Islamischen Welt. 3 Taschenbücher. Stuttgart 1974.

Werner Ende - Udo Steinbach (Hrsg.), der Islam in der Gegenwart. München 1983

S. A. Maudoodi, Weltanschauung und Leben im Islam. Freiburg/Br. 1971 (Standardwerk des Fundamentalismus)

F. M. Pareja, Islamologie. Beirut 1963

B. Zeitschriften

Der Islam (1910 ff.)

Orient (erscheint seit über 2 Jahrzehnten in Hamburg und informiert über die moderne islamische Welt)

Turkologischer Anzeiger (1975 ff. - Ausführliche Bibliographie der Neuerscheinungen inkl. Zeitschriften-Aufsätzen - Zunächst als Beiheft zur Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes)

Die Welt des Islams (1913 ff., Neue Serie 1951 ff.)

C. Literatur zum europäischen Orient-Bild und zur Geschichte der Orientalistik (bes. Islamwissenschaft)

Norman Daniel, *Islam and the West. The Making of an Image*, Edinburgh 1960

Idem, *The Arabs and Mediaeval Europe*, London, Beirut, 1975

Johann Fück, *Die arabischen Studien in Europa bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts*, Leipzig 1955

Idem, *Islam as an Historical Problem in European Historiography since 1800*, in: Lewis/Holt (eds.): *Historians of the Middle East*, London 1962, S. 303-14, nachgedruckt in Johann Fück: *Arabische Kultur und Islam im Mittelalter. Ausgewählte Schriften*, hrg. von M. Fleischhammer, Weimar 1981, S. 317-27.

Albert Hourani, *Europe and the Middle East*. London 1980 (Mehrere Beiträge zum Thema)

A. Malvezzi, *L'islamismo e la cultura europea*. Florenz 1956

Helmut Mejcher - Alexander Schölch (Hrsg.), *Die Palästina-Frage 1917-48. Historischer Ursprung und internationale Dimensionen eines Nationenkonflikts*. Paderborn 1981

Regine Pernoud (Hrsg.), *Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten*. dtv München. Reihe: Augenzeugenberichte.

G. Poivene (a cura di), *Processo dell' Islam alla Civiltà occidentale*. Florenz 1957

Edward W. Said, *Orientalism*. London 1978 (Paperback 1980); deutsche Übersetzung (leider sehr schlecht) von L. Weissberg: *Orientalismus*, Frankfurt a.M. (usw.) 1981, Reihe Ullstein Materialien (Kritik an der westlichen (nicht nur akademischen) Beschäftigung mit dem Orient)

Hans Heinrich Schaeder, *Die Orientforschung und das abendländische Geschichtsbild*, in: *Die Welt als Geschichte* 2/1936/377-96, nachgedruckt in H. H. Schaeder: *Der Mensch in Orient und Okzident. Grundzüge einer eurasiatischen Geschichte*, hrg. von Grete Schaeder (..), München 1960, S. 397-423

R. W. Southern, *Western Views of Islam in the Middle Ages*, Cambridge, Mass. 1962; dt. Übers. v. S. Höfer: *Das Islambild des Mittelalters*, Stuttgart 1981 (solide Studie eines international anerkannten Mediävisten)

Bertold Spuler, *Islamische und abendländische Geschichtsschreibung. Eine Grundsatz-Betrachtung*, in: *Saeculum*, 6/1955/125-37, nachgedruckt in Bertold Spuler: *Gesammelte Aufsätze*, Leiden 1980, S. 28-40

J.-J. Waardenburgh, *L'Islam dans le miroir de l'Occident*, La Haye, Paris, 3. Auflage 1970

W. Montgomery Watt, *The Influence of Islam on Medieval Europe*, Edinburgh 1972 (=Islamic Surveys, no. 9)

D. Literatur zum Europabild der Muslime im Mittelalter und in der Neuzeit

- Moustafa Haggag, Politische Aspekte des Deutschlandbildes in der veröffentlichten Meinung Ägyptens 1964-1972. Bern-Frankfurt/M. 1977. Europäische Hochschulschriften Reihe 31, Bd. 10
- Ibrahim Abu-Lughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters, Princeton, N.J. 1963
- Petra K. Kappert, Muhibb Efendis Paris-Bericht. Die französische Revolution aus der Sicht eines osmanischen Diplomaten, in: Der Islam (Berlin/Hamburg), 55/1978/1/93-98
- Tadeusz Lewicki, Die Vorstellungen arabischer Schriftsteller des 9. und 10. Jahrhunderts von der Geographie und von den ethnischen Verhältnissen Osteuropas, in: Der Islam (Berlin/Hamburg) 35/1960/26-41
- Bernhard Lewis, The Muslim Discovery of Europe, New York und London 1982. (Gute Einführung, guter Überblick über den Stand der Forschung) Dt. Übersetzung u. d. Titel, Die Welt der Ungläubigen. Wie der Islam Europa entdeckte, Berlin 1983
- Anouar Louca, Voyageurs et écrivains égyptiens en France au XIXe siècle, Paris 1970
- André Miquel, La géographie humaine du monde musulman jusqu'au milieu du 11e siècle, 2 Bde., Paris, La Haye 1967-75 (Über West- und Osteuropa sowie Byzanz bes. II, 257-481)
- Henri Pérès, L'Espagne vue par les voyageurs musulmans de 1610 à 1930, Paris 1937 (Publications Inst. Et. Or. Fac. Lettres Alger, XI)
- Alauddin Samarrai, Some geographical and political information on Western Europe in the medieval Arabic Sources, in: Muslim World 62/1972/304-22
- Rudolf Sellheim, "Licht aus dem Orient". Morgenländische Skizzen vor abendländischem Hintergrund, in: F. Kochwasser und H.R. Roemer: Araber und Deutsche. Begegnungen in einem Jahrtausend, Stuttgart 1974, S. 34-55
- Karl Teply, Türkische Sagen und Legenden um die Kaiserstadt Wien. Wien, Köln, Graz 1980
- Rotraud Wielandt, Das Bild der Europäer in der modernen arabischen Erzähl- und Theaterliteratur, Beirut und Wiesbaden 1980 (=Reihe Beiruter Texte und Studien, Bd. 23)
- Eadem, Das Deutschlandbild der Araber im Spiegel der Literatur, in: Deutsch-arabische Beziehungen. Bestimmungsfaktoren und Probleme einer Neuorientierung, hrg. von Karl Kaiser und Udo Steinbach, München, Wien 1981, S. 233-46
- Leon Zolondek, Nineteenth-Century Arab Travelers to Europe: Some Observations on their Writings, in: Muslim World (Hartford/Conn.), 61/1971/28-33

**E. Zur Entwicklung der Geschichtsschreibung und des Geschichtsbildes
(der historischen Selbstsicht) der muslimischen Völker im 19./20. Jahrh.:**

Walther Braune, *Der Islamische Orient zwischen Vergangenheit und Zukunft. Eine geschichtstheologische Analyse seiner Stellung in der Weltsituation.* Bern und München 1960

La compréhension de leur passé par les musulmans d'aujourd'hui, ed. Association pour l'avancement des Etudes Islamiques, Paris. (Collège de France), 1979

Abdalaziz Duri, *Arabische Wirtschaftsgeschichte.* Übers. J. Jacobi. Zürich-München 1979 (Beispiel dafür, wie ein moderner arabischer Autor die arabische Geschichte sieht)

Werner Ende, *Arabische Nation und islamische Geschichte. Die Umayyaden im Urteil arabischer Autoren des 20. Jahrhunderts,* Beirut und Wiesbaden 1977 (=Beiruter Texte und Studien, Bd. 20)

David C. Gordon, *Self-Determination and History in the Third World.* Princeton, N.J. 1971 (Mit besonderer Berücksichtigung der "Dekolonisierung" der Historiographie Nordafrikas)

G. E. von Grunebaum, *Self-Image and Approach to History,* in: Lewis/Holt: *Historians*, S. 457-83 (vgl. auch Diskussion 451 ff.)

Idem, *Studien zum Kulturbild und Selbstverständnis des Islams,* Zürich und Stuttgart 1969

Idem, *Modern Islam. The Search for Cultural Identity.* Berkeley, Los Angeles 1962

Yvonne Yazbeck Haddad, *Contemporary Islam and the Challenge of History.* Albany, N.Y. 1982 (besonders zur arabischen Selbstsicht)

Abdallah Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine,* Paris 1967

Idem, *La crise des intellectuels arabes. Traditionalisme ou historicisme ?* Paris 1974

Bernhard Lewis und Peter M. Holt (eds.), *Historians of the Middle East,* London 1962 (Standardwerk)

Bernhard Lewis, *History. Remembered, Recovered, Invented.* Princeton, N.J. 1975

Idem, *Islam in History.* London 1973 (Enthält mehrere Beiträge zum Thema)

F. Orientalische Quellenliteratur in Übersetzungen

Francesco Gabrieli, *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht. Aus den arabischen Quellen ausgewählt und übersetzt.* Zürich und München 1973 (Bibliothek des Morgenlandes) Italien. Original: *Storici arabi delle crociate,* Turin 1957

Richard F. Kreutel (hrsg.), Kara Mustafa vor Wien. Das türkische Tagebuch der Belagerung Wiens 1683, verfaßt vom Zeremonienmeister der Hohen Pforte. Übersetzt, eingeleitet und erklärt. Graz, Wien, Köln 1955. Als Taschenbuch (dtv Dokumente) München 1. Auflage 1967, 2. Auflage 1976, erw. Neuaufl., Wien 1983

Richard F. Kreutel, Im Reiche des goldenen Apfels. Des türkischen Weltenbummlers Evliyâ Çelebi denkwürdige Reise in das Giaurenland und in die Stadt und Festung Wien anno 1665. Übersetzt, eingeleitet und erklärt. Graz, 2. Auflage 1963 (=Osmanische Geschichtsschreiber, Bd. 2)

Richard F. Kreutel und Otto Spies, Der Gefangene der Giauren, die abenteuerlichen Schicksale des Dolmetschers Osman Agâ aus Temeschwar, von ihm selbst erzählt. Übersetzt, eingeleitet und erklärt. Graz 1962 (=Osmanische Geschichtsschreiber, Bd. 4)

Renate Lachmann, Memoiren eines Janitscharen oder Türkische Chronik. Eingeleitet und übersetzt von R. Lachmann. Kommentiert von C.-P. Haase (..) Graz, Wien, Köln 1975 (=Slavische Geschichtsschreiber, hrsg. von G. Stökl, Bd. VIII)

Karl Stowasser, At-Tahtawi in Paris. Ein Dokument des arabischen Modernismus aus dem frühen 19. Jahrhundert. Übersetzt, eingeleitet und erläutert. Diss. phil. Münster (Westf.) 1966

Usama ibn Munqidh, Ein Leben im Kampf gegen Kreuzritterheere. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von G. Rotter, Tübingen und Basel 1978 (=Bibliothek Arabischer Klassiker, Bd. IV)
In englischer Übersetzung:
An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, transl. by Philip K. Hitti, New York 1927.
-Reprint u.d.T. Memoirs of an Arab-Syrian Gentleman (-), Beirut 1964 (= Khayats Oriental Reprints no. 7)

E. Rossi (a cura di), Documenti sull'origine e gli sviluppi della questione araba (1875-1944), Rom 1944

Generell: Die Reihen "Bibliothek Arabischer Klassiker" (Erdmann Verlag), "Bibliothek des Morgenlandes" (Artemis) und "Osmanische Geschichtsschreiber" (Styria) bieten noch eine Reihe weiterer Schriften muslimischer Autoren in (meist sehr guter) deutscher Übersetzung, so u.a.:

Bernhard Lewis, Der Islam von den Anfängen bis zur Eroberung von Konstantinopel, I: Die politischen Ereignisse und die Kriegführung, aus d. Engl. von H. Fähnrich, Zürich und München 1981. Engl. Original: Islam from the Prophet Muhammad to the Capture of Constantinople, I: Politics and War, New York 1974 (Übersetzte Stücke aus klassischen islamischen Quellen)

G. Einführungen, Zusammenfassungen und Sammelbände

Peter Antes, Ethik und Politik im Islam, Stuttgart 1982

Muhammad Asad - Hans Zbinden (Hrg.), Islam und Abendland. Begegnung zweier Welten. Eine Vortragsfolge. Olten-Freiburg/Br. 1960 (für ein breiteres Publikum)

A. Bausani, L'Islam. Mailand 1980

Claude Cahen (Hrg.), Der Islam I. Vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanischen Reiches. Fischer Weltgeschichte 14.

Gerhard Endreß, Einführung in die islamische Geschichte. München (Beck'sche Elementarbücher) 1982

H. Fähndrich (nach der englischen Ausgabe hrg.), Das Vermächtnis des Islam. 2 Bde. Zürich-München 1980.

Francesco Gabrieli, Gli Arabi, Florenz 1956 (Dt. Die Araber, erschienen als Urban-Buch 73, Stuttgart 1963).

Hamilton A. R. Gibb - Jacob M. Landau, Arabische Literaturgeschichte. Zürich-London 1968

S. D. Goitein, Studies in Islamic History and Institutions. Leiden 1966

Gustav E. Grunbaum (Hrg.), Der Islam II. Die islamischen Reiche nach dem Fall von Konstantinopel. Fischer Weltgeschichte 15. Frankfurt/Main.

Idem, Der Islam im Mittelalter. Zürich-München 1963

Idem, Der Islam in seiner klassischen Epoche, Ebda. 1967

Paul-Egon Hübinger (Hrg.), Bedeutung und Rolle des Islam beim Übergang vom Altertum zum Mittelalter. WdF 202. Darmstadt 1968

Adel-Theodor Khoury, Einführung in die Grundlagen des Islams. Islam und westliche Welt 3. Graz-Köln 1978, 21981

André Mercier (Hrg.), Islam und Abendland. Geschichte und Gegenwart. Kulturhistorische Vorlesungen der Universität Bern, 1 1974/5. Bern-Frankfurt/M. 1976

C. Detlef G. Müller, Grundzüge des christlich-islamischen Ägypten von der Ptolemäerzeit bis zur Gegenwart. Grundzüge 11. Darmstadt 1969

Tilman Nagel, Staat und Glaubensgemeinschaft im Islam. 2 Bde. Zürich-München 1981 (anspruchsvoll)

Rudi Paret, Schriften zum Islam. Volksroman - Frauenfrage - Bilderverbot. Hrg. J. van Ess. Stuttgart 1981 (anspruchsvoll)

Franz Taeschner, Geschichte der arabischen Welt. Mit einem Beitrag 'Die arabische Welt in der Epoche des Nationalismus' von Fritz Steppat. Kröner TA, Stuttgart

Bassam Tibi, Die Krise des modernen Islams. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter. München 1981

W. M. Watt - A. T. Welch, Der Islam I: Mohammed und die Frühzeit - Islamisches Recht - Religiöses Leben. Aus dem Englischen von Sylvia Höfer. Stuttgart 1980

Idem et M. E. Marmura, Der Islam II: Glaubenswelt - Theologie - Philosophie.
Übers. S. Höfer. Stuttgart 1982

Nachtrag: Das oben unter dem Namen des Herausgebers der deutschsprachigen Ausgabe, H. Fähdrich, eingereihte Werk liegt inzwischen als Taschenbuch unter dem Namen der beiden englischen Herausgeber vor und ist damit wesentlich preisgünstiger erreichbar: J. Schacht/ C.E. Bosworth (Hrg.), Das Vermächtnis des Islams, 2 Bde. dtv München 1984

H. Schulbezogene Literatur

Didaktisch orientierte Publikationen zum Thema "Islam" können für den Geschichts- und den Religionsunterricht, aber auch zur politischen Bildung oder für den Geographieunterricht konzipiert sein. Sie sollten fächerübergreifend genutzt werden.

Heft 3, 32. Jg., Sept. 1982 der Zeitschrift "Der Bürger im Staat", hrg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unter der Schriftleitung von Hans-Georg Wehling (Stafflenbergstr. 38, 7000 Stuttgart 1) ist dem Thema: Die Türkei und die Türken in Deutschland gewidmet. Die sowohl kompetenten als auch verantwortlichen Analysen sollten bei jeder Beschäftigung mit der türkischen Geschichte und den Problemen türkischer Gastarbeiter bei uns herangezogen werden.

Fikret Adanir behandelt in einem umfangreichen Essay und bibliographisch Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik der heutigen Türkei in: Karl Pellens - Hans Süssmuth - Siegfried Quandt (Hrg.), Geschichtskultur-Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Bd. 3 der Reihe: Geschichte. Politik/Abt. Studien zur Didaktik. Schöningh 1984

H.-J. Brandt - C.-P. Haase (Hrg.), Begegnung mit Türken - Begegnung mit dem Islam. Bde. I - III. Hamburg 1981 ff., EB-Verlag Hamburg - Rissen (Weitere Bände in Vorbereitung)

Heribert Busse, Islam und Christentum. Zwei Weltregionen auf verschiedenen Wegen zum Heil. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 32/ 1981/726-737

Georg und Margarete Dörr, Der Islam. In: Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für S I, hrg. Joachim Rohlfes. Beiheft GWU. Stuttgart 1978, 79-115

Islam: Religion, Gesellschaft, Politik. - Heft 2, 1981, der Sozialwissenschaftlichen Informationen für Unterricht und Studium

A. Kurz - R. Graeff, Bibliographie zu Unterrichtseinheiten der politischen Bildung (Bd. 141 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn). Dort beispielsweise für 1960 - 79 folgende Autoren und Themen:

Nr. 1545: Fahn, ... Schah

Nr. 1567: Hornung, ... israelisch-arabischer Konflikt

Nr. 1626: Trentwedel, Ägypten und der arabische Nationalismus

Nr. 1672: Görlitz, Nahostkonflikt

Nr. 1716: Hünigsberg-Senz, Pakistan: Bevölkerungsexplosion

Nr. 1738: Schäfer, Türkei (Entwicklungshilfe)

Johannes Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Gütersloh 1977

Wolfgang Marienfeld, Schulbuchanalyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge. Geschichtsdidaktik 2 (1979)

Helmut Mejcher, Die Arabische Welt. Aufbruch in die Moderne. Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik. Stuttgart 1976

Bernhard Uhde, Die Bibel und die Religionen. Salzburg 1979

Idem, Weltreligionen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Hrg. Peter Antes - G. Biemer, München

Idem, Judentum im Religionsunterricht. München 1978

Wiebke Walther, Die Frau im Islam. Stuttgart (W. Kohlhammer)

Autorenverzeichnis

ABDOLLAH ALAVI, Dr. (Iran), Arbeitskreis AFRI, Verleger, München,

MAGNE ANGVIK, (Norwegen), Pädagogische Hochschule Bergen

JERZY CENTKOWSKI, (Polen), Dozent an der Universität Warszawa und Ministerialreferent; Chefredakteur der Zeitschrift des polnischen Geschichtslehrerverbandes

WERNER ENDE, Professor für Geschichte und Kultur des Vorderen Orients an der Universität Hamburg, jetzt Freiburg

PIET F.M. FONTAINE (Niederlande), Dozent i.R. für Geschichtsdidaktik an der Reichsuniversität Utrecht; Zweiter Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik

WALTER FÜRNROHR, Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg, Erster Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik

ADRIANO GALLIA, (Italien), Professor, Milano

CHARLES HANNAM, (Großbritannien), Senior Lecturer in Education, University of Bristol

ERDMUTE HELLER, Dr., Schriftstellerin, München

SVEN S. JENSEN, Dozent für Geschichtsdidaktik an der dänischen Laererhøjskole, Kopenhagen

TREVOR JOHN, (Großbritannien), Senior Lecturer - Department of Arts Education, University of Warwick

JUTTA DE JONG, Wiss. Ass., Abt. für Geschichte der Universität Bochum

RAPHAEL DE KEYSER, (Belgien), Professor am Centrum voor de Aggregatie, Katholieke Universiteit, Leuven

HANS GEORG KIRCHHOFF, Professor für Regionalgeschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität Dortmund, Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik

JOHANNES LÄHNEMANN, Professor, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg

ANDRÉ LARONDE, (Frankreich), Professor für Alte Geschichte; Vizepräsident der Université des Sciences Sociales Grenoble II

CHRISTIAN LAVILLE, (Canada), Professor an der Université Laval Faculté des Sciences de l'éducation Cité Universitaire, Québec

HENRI MONIOT, M.A., (Frankreich), UER "Didactique des Disciplines" Université Paris VII

HANS-J. VON DER OHE, Professor an der Pädagogischen Hochschule Flensburg

KARL PELLENS, Professor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

OTTO SCABOLCS, (Ungarn), Professor und Ministerialreferent, Országos Pedagógiai,
Budapest

BORIS SCHNEIDER, (Schweiz), Studiendirektor; Dozent für Geschichtsdidaktik an
der Universität Zürich und Chefredakteur der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte

REINHARD SCHULZE, Dr., Dozent am Orientalischen Seminar der Universität Bonn

MARTIN STROHMEIER, M.A., Wiss. Ass., Abt. für Geschichte der Ruhr-Universität
Bochum

BEN SMULDERS, Dr. (Niederlande), Dozent am Moller Instituut Tilby

URBAIN VERMEULEN, Professor für Arabistik, Katholieke Universiteit Leuven

ERWIN VLADAR, (Ungarn), Professor, Országos Pedagógiai, Budapest

MOHAMED ZAIANE, Dr. phil. (Tunesien), Gymnasiallehrer in Denzlingen